

Ungdom skriver om moral

- en tolkning av deres beretninger

Bent Hovdedalen



Masteroppgave ved Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

15.november 2009

In the time of your life – Live.
Seek goodness everywhere.
And when it is found,
bring it out of its hiding place
and let it be free and unashamed.

Discover in all things that which shines
and is beyond corruption.
Be the inferior of no man
or of any man be superior.
Remember that every man
is a variation of your self.

In the time of your life – Live.
So that in that wondrous time
you shall not add to the misery and
sorrow of the world but shall smile
to the infinite delight and mystery of it.

- William Saroyan – (1939)

Forord

Et perspektiv i denne oppgaven er at refleksjon og dømmekraft er noe som utvikles innenfor et felleskap med andre. Uten gjennom samhandling med andre hadde ikke denne masteroppgaven vært mulig å realisere. Jeg vil derfor takke alle som har hjulpet meg gjennom skriveprosessen ved å lytte til mitt engasjement, samtale om moralitet, dømmekraft og pluralitet. Jeg vil spesielt takke Ingerid Straume ved Pedagogisk forskningsinstitutt for all tid hun har brukt på meg og mine ulike utkast til tekster i forbindelse med denne oppgaven. Veiledningen hennes har vært betydningsfull i forhold til resultatet jeg sitter igjen med. Hennes kritiske øye har fått meg til å skjerpe både tanken og pennen.

Jeg vil også gjerne rette en takk til min søster, Hanne Hovdedalen, som fungerte som bindeledd mellom meg og ungdomsskolen hvor elevene som har bidratt med sine beretninger. Jeg er takknemlig ovenfor alle de ungdommene som har bidratt med sine beretninger.

Til slutt vil jeg få takke mine venner, Gisle Kverndokk og Renaud Laurain for å forstå mine mål og oppmuntre mine valg. Likeledes vil jeg takke dem for at de har holdt ut mine lange fordrag om Hannah Arendt.

Innhold

FORORD.....	3
INNHold.....	4
<u>1. TEORETISKE PERSPEKTIVER OG METODOLOGI.....</u>	<u>6</u>
<u>1.1 INNLEDNING.....</u>	<u>6</u>
<u>1.2 UNGDOMMENE SOM BIDRAR MED SINE BERETNINGER.....</u>	<u>8</u>
<u>1.2.1 Materialet.....</u>	<u>9</u>
<u>1.3 UNGDOMS MORALSKE UTVIKLING SETT I LYS AV LAWRENCE KOHLBERG.....</u>	<u>13</u>
<u>1.3.1 Kritikk av Kohlberg.....</u>	<u>15</u>
<u>1.4 UTFORDRINGER I PROSJEKTPERIODEN.....</u>	<u>16</u>
<u>1.5 SOSIAL MINNEPRODUKSJON.....</u>	<u>18</u>
<u>1.5.1 Hermeneutisk tilnærmingstype</u>	<u>21</u>
<u>1.6 HVORDAN JEG ANALYSERTE DATAENE.....</u>	<u>22</u>
<u>1.6.1 Koding.....</u>	<u>22</u>
<u>1.6.2 Fortolkning.....</u>	<u>23</u>
<u>2. KONVENSJONER OG REGLER.....</u>	<u>25</u>
<u>2.1 DEFINISJON AV MORAL.....</u>	<u>25</u>
<u>2.1.1 Moral i det postmoderne.....</u>	<u>27</u>
<u>2.2 UENIGHET OM MORAL.....</u>	<u>31</u>
<u>2.2.1 Hannah Arendts Pluralitetsbegrep.....</u>	<u>32</u>
<u>2.3 MORALENS SPRÅKLIGE UTTRYKK.....</u>	<u>34</u>
<u>2.4 MORALSK FORUTSIGBARHET OG ORDEN.....</u>	<u>37</u>

2.4.1 Autonomi.....	41
2.5 PLIKT – MEDFØLELSE - MEDLIDENHET.....	43
2.5.1 Hva kjennetegner en plikt.....	43
2.5.2 Hva er en uakseptabel plikt.....	46
2.5.3 Adolf Eichmann.....	47
2.5.4 Eichmanns referanse til 'Det kategoriske imperativ'.....	50
3. MORALSK IDENTITET.....	52
3.1.1 Det moralske grunnlag.....	52
3.2 HVER OG EN ER UNIK.....	54
3.3 EMOSJONELLE FELT.....	61
3.4 EMPATI.....	63
3.4.1 Empati inkl. Sympati.....	64
3.5 VENNSKAP.....	65
3.5.1 Forpliktelser og lojalitet.....	67
3.5.2 Lojalitetskonflikt.....	68
3.5.3 Vennskap som gjør oss gode.....	70
3.6 EN KORT OPPSUMMERING SÅ LANGT.....	72
4. REFLEKSJON OG DØMMEKRAFT.....	74
4.1 MORALSKE AVGJØRELSE.....	74
4.1.1 Det gode og utfordrende liv i det postmoderne.....	79
KILDELISTE.....	84

1. Teoretiske perspektiver og metodologi

"All sorrows can be borne
if you put them into a story
or tell a story about them."
- Isak Dinesen¹ -

1.1 Innledning

Denne oppgaven handler om moralsk dannelselse hos ungdom, hvor behovet for refleksjon og dømmekraft er målet for at de skal kunne evne demokratisk deltagelse i samfunnet. Gjennom sine bidrag som borgere i vårt demokratiske samfunn har ungdoms moralske bevissthet og evne til refleksjon og dømmekraft en signifikant betydning for hvordan den enkelte utøver sin rolle som deltager og medmenneske i en tid med mange brytninger.

En sentral dimensjon ved denne oppgaven omhandler *fortiden*, fordi teksten behandler en spesifikk gruppe ungdoms beretninger fra sitt møte med konsentrasjonsleirene utenfor Krakow i Polen som en del av en skoletur.

Det som gjør disse ungdommenes beretninger interessant er hvordan deres narrative møte med en bestemt hendelse i historien, nemlig Holocaust og overgrep mot menneskeheten, samt de traumer som ble påført mange millioner mennesker under andre verdenskrig, gjenspeiler deres beskrivelser av gode og onde gjerninger sett med vår samtids øyne.

Oppgaven har et normativt postmoderne² tema, og forstås som ungdommenes egen (moralske) samtidsforståelse. Jeg slutter meg til Arne Johan Vetlesens definisjon av det postmoderne som tema på følgende måte:

"Det postmoderne som tema refererer som regel til den samfunnsformasjon som har utviklet seg etter modernitetens epoke og som kjennetegnes av pluralitet, blant annet i den epistemologiske forstand at det ikke (lenger) finnes en sannhet og i den

¹ Disse ordene er signert den danske forfatteren Karen Blixen under pseudonymet Isak Dinesen. Hannah Arendt bruker sitatet som en epigraf til kapitlet Handling (Action) i sin bok "Vita Activa" (1996:176).

² Jeg har valgt å bruke begrepet postmoderne fordi termen sammenfaller med Zygmunt Baumanns bruk av vår samtid og hans definisjon av moralitet i hans bok "Postmoderen Ethics" (1993). Jeg kunne like gjerne brukt termene sen-moderne

normative forstand at det ikke finnes en gyldig forståelse av det gode og det rette”³
(Vetlesen 2003:139).

Med tidsbetegnelsene moderne kontra postmoderne, forstår jeg det moderne som perioden fra opplysningstiden og frem til 1945 da andre verdenskrig tok slutt. Den postmoderne periode definerer jeg som tiden etter andre verdenskrig, som også innbefatter vår egen samtid og nær fremtid.

Den tyskfødte, jødiske filosofen Hannah Arendt (1906-1975) sa at moralen må defineres på en ny måte etter Holocaust. I et intervju med Günter Gaus i 1964, uttalte hun: ”This ought not to have happened” (Baehr 2000:13-14). Arendt siktet da ikke til antallet ofre som ble drept i dødsfabrikkene, men til metodene og fabrikasjonene av lik.

Et av de mest slående bidragene i Arendts filosofi finner vi i hennes refleksjoner om dømmekraften, som opptok henne mot slutten av livet. Sammen med teorien om *handling* (action), er hennes teori som omhandler *dømmekraft* en betydningsfull arv til ettertiden (D’entrèves i Villa 2000:245). Blant de åndsevner som mennesket er gitt, er dømmekraften, slik Arendt så det: ”the ability to tell right from wrong, beautiful from ugly” (Arendt 1978:193), en avgjørende egenskap hos det enkelte mennesket. Hun utdyper sitt utsagn ved å legge til: ”And this, at the rare moments when the stakes are on the table, may indeed prevent catastrophes, at least for the self” (Arendt 1978:193).

Som vi skal se er den moralske dømmekraften, slik Arendt forstår den vanskelig å få grep om fordi den er så nært knyttet til våre handlinger og vår evne til å tenke og reflektere (D’entrèves i Villa 2000:245).

Hannah Arendt har inspirert meg gjennom masterstudiet, og har gjennom skriveprosessen med å prege meg både akademisk og som menneske. Med min bakgrunn innenfor sosialpedagogisk arbeid, har jeg gjennom hennes tekster fått være med på en tankereise som har vært både fruktbar og til tider frustrerende, men som samtidig har vært med å danne både et kritisk blikk på blant annet konformitet og pliktfølelse.

³ I motsetning til ”[d]et postmoderne som perspektiv som derimot refererer til en tilnærming til ulike fenomener som er opptatt av å la dem fremstå som åpne, mangetydige, og som ser den fremste intellektuelle dyd i å la være å felle kategoriske dommer, ettersom de anses å øve symbolsk vold mot objektet” (Vetlesen 2003:139).

1.2 Ungdommene som bidrar med sine beretninger

Som grunnlag for denne teksten har jeg fått lov til å tolke stiloppgavene til et tiende klassetrinn. I samarbeid med elevenes lærere utviklet vi en stiloppgave hvor elevene ble spurt:

”Hva mener du er god moral og dårlig moral? Gi eksempler og begrunn svarene dine.”

Informantene holdt på med et skoleprosjekt om andre verdenskrig som ledet til en studiereise til Krakow rett før de fikk denne stiloppgaven. Derfor er elevenes besvarelser farget av undervisningen forut for studieturen og deres opplevelser fra besøkene i døds- og konsentrasjonsleirene Auschwitz og Birkenau, samt Oscar Schindlers fabrikk i Krakow.

Med utgangspunkt i den enkelte ungdoms bidrag, forsøker jeg å male et bilde av hva elevene formidler. Dette gjør jeg ved å tolke deres beskrivelser av deres egne utsagn om god og dårlig moral etter at de selv har hatt rollen som tidsvitner i form av å være besøkende ved det som står igjen av døds- og konsentrasjonsleirene i Polen.

Når jeg benytter begrepet det postmoderne som tema mener jeg derfor ungdommenes egne er erfaringer og skildringer av sin egen samtid. I arbeidet med besvarelsene ble det derfor viktig å dvele ved besvarelsenes karakter. Som jeg vil vise utover i teksten danner det seg et bilde av hvordan elevene har produsert riktige holdninger til ulike og tidvis vanskelige og omdiskuterte spørsmål. Jeg diskuterer derfor mulighetene for at elevene besvarer sine stiloppgaver på en måte som de forventer at tilfredsstiller læreren. Likevel er det muligheter for at dette bildet er mer komplekst. Kan det også være slik at elevene gjennom undervisningen lærer hvordan de skal generere genuine følelser om andre verdenskrig, slik at de på den måten reproducerer emosjoner som harmonerer med både krigsofre og deres pårørende? Kyrre Kverndokk hevder dette i sin doktoravhandling fra Universitetet i Lindköping i 2007 (Kverndokk 2007). Han sier:

” All produksjon av kunnskap om fortiden kan forstås som en kontinuerlig forhandling om mening der ulike fortidsrepresentasjoner og fortolkere er i tale med hverandre” (Kverndokk 2007:33).

Kverndokk bruker begrepet sosial minneproduksjon om skoleturer til døds- og konsentrasjonsleirene i Polen. Elevene som reiser til Krakow for å møte fortiden og de gjenlevende tidsvitnene, blir tidsvitner av sin egen samtid. Den minneproduksjon som skapes ved at elever reiser på slike pilegrimsreiser, som Kverndokk kaller dem, ”er en fortolkningsprosess der en rekke aktører med ulik autoritet deltar” (Kverndokk 2007:33). En autoritetsform er skolens læreplan og undervisningsmateriale. En annen autoritet er læreren som formidler narrativer om andre verdenskrig, Holocaust og Nazismen. En tredje autoritet er selve besøket i døds- og konsentrasjonsleirene. Elevenes møte med et tidsvitne kan ses på som en av de sterkeste autoritetene, fordi et slikt møte er med på å farge elevenes genuine opplevelse av dødsfabrikkene, som Hannah Arendt kalte dem. Som vi skal se senere i teksten, er tidsvitnenes formidling av sine egne opplevelser som fanger i døds- og konsentrasjonsleirene med på å gi møtet med fortiden et Skandinavisk narrativ til møtet med fortiden.

1.2.1 Materialet

For å belyse mitt forskningsspørsmål fikk jeg lov til å samarbeide med et tiende klasse trinn fra en kommune på Østlandet. For å anonymisere kommunen, har jeg valgt å kalle ungdomsskolen Grensebygda. Kommunen er ca 205 km² stor og har ca 4800 innbyggere. Næringslivet i kommunen er preget av landbruk, småindustri og tjenesteyting. Grensebygda ungdomsskole har ca 190 elever fordelt på ni klasser. I tiende klassetrinn var det tre paralleller fordelt på fem grupper. Skolen ligger tilbaketrukket i sentrum av et av kommunes tre tettsteder. Klassetrinnet bestod av 56 elever. Av disse fikk jeg 48 besvarelser. 8 elever deltok ikke i prosjektet. 4 reserverte seg fra å delta. 4 følger tilpasset undervisning og deltok derfor ikke i prosjektet. Avgjørelsen om at elevene som fulgte tilpasset undervisning ikke skulle delta i prosjektet ble tatt av de involverte lærerne ved skolen.

Elevene som har bidratt med sine stiloppgaver gikk ut fra Grensebygda ungdomsskole våren 2007. Styringsverktøyet for deres undervisning var tuftet på Læreplanen av 1997 (L97).

Det var interessant å få mulighet til å fortolke stiloppgavene til denne gruppen informanter fordi L97 legger opp til ”filosofiske tolkninger av mennesket, verdier og normer”. I læreplanen står det følgende i forbindelse med undervisningen i KRL på dette området:

”I opplæringen skal elevene tilegne seg kunnskap og øve opp sin etiske bevissthet gjennom arbeid med verdenserklæringen om global etikk, sekulære og religiøse røtter for humanistisk tradisjon, forholdet mellom religion og humanisme, den humanistiske tradisjon i Norge.”

”I opplæringen skal elevene få øvelse i å drøfte etiske konflikter og valg knyttet til spørsmål om....menneskesyn, generasjoner og autoritet i vårt moderne samfunn....”
(L97:107)

På bakgrunn av føringene i lærerplanen syntes jeg dette var et spennende prosjekt.

Jeg kom i kontakt med Grensebygda ungdomsskole fordi min søster underviser der. Hun var lærer for et av trinnets grupper. Jeg tok kontakt med henne i slutten av mai måned 2006. Da jeg spurte henne om hun kunne tenke seg å samarbeide med meg i forbindelse med mitt grunnlagsmateriale for masteroppgaven, syntes hun dette var et spennende prosjekt. Det var hun som formidlet kontakten mellom meg, elevene, de andre lærerne på trinnet og skolens ledelse. Deretter hadde min søster og jeg kontakt både via telefon og via private møter. Jeg la frem mine ideer og ønsker, og hun formidlet dem til de andre klassestyrerne.

Lærerne ved skolen foreslo å flytte om på undervisningsplanen, slik at skoleåret 2006/2007 startet med etikkundervisning og repetisjon av fjorårets tema om andre verdenskrig og Holocaust. Denne flyttingen ble ikke gjort for å tilpasse mitt prosjekt, men var begrunnet i skolens eget parallelle prosjekt. Lærere og elever planla en studietur til Polen i samarbeid med organisasjonen Hvite busser til Auschwitz i september samme år. Undervisningen ble lagt om for å forberede elevene til turen. Samtlige elever på tiende klassetrinn fulgte undervisningen som omhandlet andre verdenskrig og jødernes forfølgelse. De gjorde seg kjent med begrepene krig, maktovergrep og menneskeverd.

Grensbygda ungdomsskole har lang erfaring med å reise på studietur til Polen for å besøke konsentrasjonsleirene. De har samarbeidet med stiftelsen Hvite Busser til Auschwitz helt siden de startet disse studiereisene. Nytt av året var at de skulle benytte muligheten å fly til Polen og møte representanter for Hvite Busser til Auschwitz på flyplassen i Krakow. Dette valget ble blant annet gjort for å unngå den lange bussreisen. Skolen hadde tidligere også

hatt disiplinære problemer på den lange reisen. I håp om å unngå slike problemer, mente foreldre og lærere at tilbudet om flyreise var den riktige løsningen.

Nytt for denne turen var også tilbudet om å besøke fabrikken Oscar Schindler eide og drev, og hvor han reddet mange jøder fra Holocaust. I tillegg til at lærerne repeterte fjorårets pensum som omhandlet andre verdenskrig og Holocaust, viste de filmen "Schindlers Liste" (Universal Studios, 1993) for elevene.

Nesten alle elevene var med på studiereisen, der de også fikk se konsentrasjonsleirene Auschwitz 1 og Auschwitz Birkenau. I Auschwitz 1 møtte de et norsk tidsvitne som fortalte om sin egen opplevelse av årene i konsentrasjonsleiren.

Det var aldri meningen at jeg skulle være med på studiereisen som observatør. Dette skulle ikke være en masteroppgave som omhandlet elevenes opplevelse av Holocaust og det som står igjen etter konsentrasjonsleirene, men en oppgave som omhandlet moralske holdninger generelt.

Da elevene kom tilbake fra reisen, laget de et utstillingsprosjekt. Elevene gikk sammen og lagde bildekollager, skrev dikt, satte sammen musikk. Alt etterarbeidet ledet mot et arrangement hvor foreldre og lærere var invitert til en kveldsforestilling. Her fremførte flere av elevene sekvenser hvor de fikk presentere sine inntrykk fra studieturen. Gjestene fikk et innblikk i hvordan elevene hadde opplevd reisen og deres møte med Holocaust. En av lærerne fortalte i en uformell samtale med meg at han var rørt over elevenes sterke formidling av hva de hadde opplevd på turen som tidsvitner av sin egen tid.

I samarbeid med lærerne, utarbeidet vi en stiloppgave som elevene på klassetrinnet fikk da de kom tilbake fra studieturen. Oppgavelyden var: "Hva mener du er gode moralske handlinger og dårlige moralske handlinger? Gi eksempler og begrunn svarene dine". Formen på stiloppgaven var argumenterende tekst. Dette er en tekstform trinnet hadde arbeidet lite med i norskundervisningen, men som både passet inn i undervisningsplanen og som form på en slik oppgavelyd. Mangelen på trening i å skrive argumenterende tekst, preger besvarelsene, men dette var ikke viktig for min analyse av stiloppgavene. Jeg var ute etter elevenes ytringer i forhold til deres moralske holdninger.

Oppgavelyden på stiloppgaven var bevisst laget slik at alle elvene kunne besvare den,- også de som ikke deltok på studieturen. Mitt prosjekt var tilpasset og integrert i den vanlige undervisningen. Elevene hadde 14 dager på seg til å besvare oppgaven. Norsklærerne rettet og satte karakter på stiloppgavene på lik linje med andre stiloppgaver. Mitt prosjekt ga derfor ikke elevene merarbeid i forhold til andre ungdomsskoleelever.

Når man skal forberede et slikt prosjekt er det ulike måter å sette sammen informantgruppene på. Det er forskjellige aspekter det må tas hensyn til. Jeg kunne brukt ulike moralske tema på ulike grupper. Det hadde også vært en mulighet og delt trinnet i to grupper, hvor den ene halvparten kunne skrevet om moralske handlinger under andre verdenskrig og den andre halvparten kunne skrevet om moralske handlinger i vår egen tid, for så å sammenligne besvarelsene. I samarbeid med lærerne, valgte vi å gi alle elvene samme oppgave. Siden stiloppgaven var integrert i den ordinære undervisningen, ville enkelte elever kunne oppfattet differensieringen som urettferdig. En konsekvens av dette kunne vært at elevene ville hatt større fokus på opplevelsen av urettferdighet enn tema de skulle skrive om. Det ville også blitt komplisert for læreren å holde orden på ulike oppgavelyder for de ulike klassene, da de ser på hele trinnet som en helhet, hvor hver klasse er en gruppe av denne helheten. Et enkelt design ble valgt også fordi elevenes ytringer kunne være mangfoldige.

Stiloppgavene ble sendt til meg per post etter innleveringsfristen. Jeg har ingen informasjon om kjønnsfordelingen eller hvilke kandidater som kom fra hvilke av klassene, fordi besvarelsene ble anonymisert av lærerne ved skolen. Forskningsprosjektet ble meldt inn til Norsk samfunnsvitenskaplige datatjeneste (NSD) i god tid før prosjektets start. NSD konkluderte med at prosjektet ikke er meldepliktig fordi besvarelsene ikke røper sensitive opplysninger om kandidatene.

Jeg var bevisst på at jeg ønsket å lage et prosjekt som var integrert i skolens normale undervisning. Flere universitetsstudenter og forskere før meg har strevd med å få tak i innformanter når de har brukt skoleelevers fritid som arena for innhenting av informasjon. Et integrert prosjekt som dette har flere fordeler. Informantene har gitt uttrykk for sine meninger og holdninger til moralske verdier etter å ha satt seg inn i hva dette innebærer. Gjennom sitt møte med moral og etikk i undervisningen, har de forhåpentligvis fått en

dypere forståelse av både seg selv og sine egne holdninger. De har også fått en bedre kunnskap om hva etikk og moral er.

En svakhet ved å integrere prosjektet i undervisningen på denne måten er at besvarelsene må betraktes som skolebesvarelser. Når man skal tolke deres utsagn gjennom en slik skriftlig oppgave, er det derfor ulike momenter som må tas i betraktning og drøftes. Må man ta hensyn til at oppgavene er skrevet i en skolekontekst. Når elever skriver en slik stiloppgave, vil de bruke sin kunnskap og trekke på den teori de har lært i undervisningen. Det er mulig at ungdommene til en viss grad svarer slik de tror det er riktig å svare for å oppnå gunst eller god karakter hos læreren. Videre er det sannsynlig at informantene ikke har språklig trening i å uttrykke seg om moral og moralske spørsmål. Man må også ta i betraktning at mange av elevene har hatt en overveldende opplevelse ved å besøke konsentrasjonsleirene de snakker om i besvarelsene sine. Derfor er det naturlig at deres uttrykk er farget av besøket. På den annen side er en slik fargelegging av ytringene noe av det som gjør disse besvarelsene interessante.

Det er derfor ikke mulig å si noe generelt om hva norske ungdommer mener om god eller dårlig moral på bakgrunn av en slik undersøkelse. Disse besvarelsene sier heller ikke noe om hva disse ungdommene mener er god og dårlig moral. Likevel gir besvarelsene et innblikk i hvordan dette klassetrinnet besvarer spørsmålene om hva de mener er god og dårlig moral i en skolesammenheng etter et undervisningsopplegg hvor andre verdenskrig og Holocaust var tema.

1.3 Ungdoms moralske utvikling sett i lys av Lawrence Kohlberg

”Fra vugge til grav lever vi som deltagere i moralske relasjoner” (Henriksen og Vetlesen og 2006:114). Moralsk ansvar har en kjerne som er felles for så vel personlige som profesjonelle relasjoner. Moralsk ansvar er derfor noe konstant. Selv om vi som mennesker alltid vil være berørt av våre relasjoner til andre, vil vår evne til å utøve moralsk ansvar i disse relasjonene variere. Den moralske ansvarsevnen er å forstå som et produkt av en utvikling. Ansvarsevnen utvikler seg gjennom våre faser i utviklingen. I denne sammenheng er ungdom som er mottakere eller adressater for andres evne til ansvar og omsorg.

Fremveksten av den moralske ansvarsevnen er blitt undersøkt av den amerikanske moralpsykologen Lawrence Kohlberg (1927-1987). I 1984 utga han boken "The Psychology of Moral Development". Kohlberg (1984:172-173) postulerer seks moralske stadier, gruppert i tre hovednivåer: det prekonvensjonelle nivå (stadie 1 og 2), det konvensjonelle nivå (stadie 3 og 4) og det postkonvensjonelle nivå (stadie 5 og 6). Han forstår de tre nivåene som tre forskjellige forholdsrelasjoner mellom selvet (self) og samfunnets regler og forventinger (society's rules and expectations).

Kohlberg hevder at på det konvensjonelle nivå, finner vi de fleste tenåringer og voksne i vårt samfunn. Begrepet konvensjonell betyr å rette seg etter (conforming) og å godta (upholding) de regler og forventinger og konvensjoner samfunnet eller autoriteter forventer i kraft av at de er samfunnets regler og konvensjoner (Kohlberg 1984). På dette nivået identifiserer personen seg med reglene og forventningene, særlig i forhold til autoriteter.

Når man befinner seg på stadie 3 i Kohlbergs modell, lever man opp til forventningene til de signifikante andre. Man fyller sin rolle som, sønn, datter og venn. "Å være snill" er viktig og betyr at man har gode motiver og viser empati for andre. Man evner å sette seg selv inn i den andres sted. På dette stadiet anses det også som riktig å opprettholde gjensidige forhold, som f.eks. tillit, lojalitet, respekt og takknemlighet. Troen på den gylne regel er en årsak til å handle godt mot andre. Man har behov for å opprettholde regler og autoriteter som støtter opp under stereotypisk, god atferd. På dette stadiet har man ikke utviklet evnen til å generalisere og sette perspektiver i system (Kohlberg 1984).

Når man beveger seg over på neste stadie (stadie 4), anses det som riktig å oppfylle spesifikke, avtalte plikter. Lover følges, bortsett fra i situasjoner hvor de kommer i konflikt med andre sosiale oppgaver som er av større verdi. Det er naturlig å bidra til samfunnet, gruppen man tilhører eller institusjonen man er en del av for å unngå at systemet bryter sammen. Man ser seg selv som en viktig brikke i et system og evner å definere sin egen og andres rolle i dette systemet (Kohlberg 1984).

Utviklingen fra de prekonvensjonelle til det postkonvensjonelle stadiet kan sees som en utvikling fra en konkret til en abstrakt moralsk orientering. Vi kan uttrykke dette sosiologisk ved å hevde at personens orientering gjennomgår en forandring fra de "få og nære til de mange og fjerne andre" (Henriksen og Vetlesen 2006).

Kohlberg (1984) hevder at for å kunne karakterisere utviklingen av moralsk resonering, må vi søke en enkel forenende konstruksjon som genererer de strukturelle hovedtrekkene for hvert stadie. Sett fra Kohlbergs sted, er det en mer generell konstruert struktur som ligger til grunn både for hvilke roller man inntar (role-taking) og moralsk dømmekraft (moral judgement). Dette kaller han det sosiomoralske perspektivet (socio-moral perspective), som refererer til det synspunkt individet tar for å definere både sosiale fakta og sosiomoralske verdier, eller ”bør”.

Kohlberg illustrerer meningen med sosialt perspektiv i termer i overensstemmelse med de ulike ideer og tanker om de moralske nivåer. Det konvensjonelle nivå er ulikt fra det prekonvensjonelle nivå ved at det benyttes følgende årsaksforklaringer: (1) Bevissthet (concern) i forhold til sosial aksept; (2) bevissthet (concern) i forhold til lojalitet ovenfor andre personer, grupper og autoriteter; og (3) bevissthet (concern) i forhold til andres velferd og samhandling.

Hva er det som ligger under disse karakteristikkenes av en slik resonering? Det som definerer og samler karakteristikkenes på det konvensjonelle nivå er dets sosiale perspektiv (social perspective), et delt synspunkt hos deltagerne i et forhold eller en gruppe. Det konvensjonelle individet underordner behovene hos det enkelte individ og tilpasser det til synspunkt og behov som gruppen har (Kohlberg 1984:177).

1.3.1 Kritikk av Kohlberg

Kohlberg er påvirket av teorien til den sveitsiske forskeren Jean Piaget (1896-1980), som har dannet grunnlaget for mye av den tenkningen som råder i forhold til barns utvikling. Både Piaget og Kohlberg har blitt kritisert for deres rigide form. Kritikken av Piaget følger også over i Kohlbergs arbeider. Nyere forskning viser at utviklingsbildet er mer sammensatt enn hva både Piaget og Kohlberg la til grunn. I dag tenker vi at høy modningsgrad på et (moralsk) kompetanseområde kan sameksistere med lav modningsgrad innen et annet (moralsk) kompetanseområde hos et barn eller ungdom på samme alder.

En kritiker av Kohlberg som særlig har fått mye oppmerksomhet er Carol Gilligan (Benhabib 1992). Hun har spesielt kritisert Kohlbergs manglende bevissthet rundt forskjellen på gutter og jenter. Forskjellen på gutter og jenters besvarlser kommer jeg ikke inn på i

denne teksten siden stiloppgavene var anonymisert før jeg fikk dem. Ut fra kompetanse, og ut fra erfaring med å arbeide i ungdomsmiljøer, gjør jeg meg likevel noen tanker om at enkelte besvarelser fra ungdommene fremstår som mer modne og mer reflekterte enn andre besvarelser. De besvarelsene som fremstår som nettopp mer modne og reflekterte har også en penere håndskrift enn de stiloppgavene som befinner seg på den andre enden av skalaen i forhold til modenhetsgrad og refleksjon. Jeg har likevel ikke nok til å kunne hevde at det er en forskjell mellom gutter og jenter.

Det har i denne masteroppgaven ikke vært min intensjon å komme med en analyse av ungdommenes moralske utvikling. Gradering av ungdommenes utviklingsnivå er således ikke interessant. Siden dette prosjektet har fokus på de partikulære beretninger og ikke de universelle moralske (utviklings) normer, mener jeg Kohlbergs teorier ville kommet i konflikt med resten av teksten.

1.4 Utfordringer i prosjektperioden

Jeg hadde et familiemedlem som kontaktperson i dette prosjektet. Det ga noen utfordringer som ikke var gjennomreflektert på forhånd. Kontakten mellom min søster og meg selv bar preg av korte og lengre telefonsamtaler og private møter. I den sammenhengen oppstod det enkelte misforståelser. Jeg hadde hele tiden ment at stiloppgaven skulle besvares ut fra en generell forståelse av god og dårlig moral. I løpet av forberedelsene ved skolen hadde to av lærerne forstått det som at elevene kun skulle skrive besvarelsen ut fra sitt møte med Holocaust og undervisningsopplegget relatert til studiebesøket i Polen. Denne misforståelsen kom frem en uke etter at elevene hadde fått utdelt stiloppgaven og var i gang med skriveprosessen. Min søster ringte meg og fortalte at mange elever hadde gitt tilbakemelding på at de syntes stiloppgaven var svært vanskelig og at de ikke visste hvordan de skulle angripe problemstillingen.

Jeg ble enig med lærerne om at elevene skulle få beskjed om at de ønsket å skrive om god og dårlig moral i et annet lys enn Holocaust skulle få anledning til det.

I ettertid ser jeg at både forventninger og avtaler burde vært dokumentert skriftlig i forkant av prosjektet. Det hadde bidratt til at uklarheter og misforståelser kunne vært unngått.

Mitt utgangspunkt i forbindelse med masteroppgaven var inspirert av 'Grounded Theory' (Glaser & Strauss 1967). Tanken var å belyse hva ungdommene vektlegger som signifikante moralske verdier. Jeg ønsket at deres ulike synspunkt og betraktninger skulle styre diskusjonen, slik at materialet fra elevens stiloppgaver bestemte hvilke moralske begreper og tema som skulle drøftes i oppgaven. Jeg erkjente på et tidlig stadium at dette var et utfordrende prosjekt, men likevel så spennende at jeg ønsket å gjennomføre ideen.

Elevenes besøk og opplevelser fra dødsfabrikkene reflekteres i tekstene de har skrevet. Tematikken i de fleste stiloppgavene var preget av Holocaust og nazistenes grufulle handlinger. Det er ikke mer enn 7 kandidater som har skrevet en oppgave som er fri for Holocausttematik. Videre er det mange som har brukt Holocaust som eksempler på dårlig moral, men som har belyst god moral ut fra situasjoner og hendelser som er nærmere deres egen virkelighet. Eksempler på dette er temaer som gode vennskap og generelle gode, allmenngyldige handlinger. Enkelte elever har bare gitt eksempler på dårlige moralske handlinger fordi de ikke kunne komme på eksempler som omhandlet gode moralske handlinger når de tenkte på jødeutryddelsen. Etter endt undervisning om, og besøk ved Auschwitz I og Auschwitz Birkenau, er det forståelig at mange synes det var en umulig oppgave å fortelle om gode moralske handlinger under andre verdenskrig. Dette kan være med å forklare hvorfor mange av elevene ga uttrykk for at de synes stiloppgaven var vanskelig. Når elevene gir eksempler på dårlige moralske handlinger som ble utført i konsentrasjonsleirene, viser de også til andre ugjerninger enn dem på ble påført jødene eksplisitt. Enkelte elever nevner både homofile og sigøynere. Mange av dem er opptatt av Josef Mengele og hans eksperimentelle forsøk på mennesker. Særlig ser det ut til at de forsøkene Mengele utførte på barn har gjort inntrykk på nøkkelinformantene. Videre er det flere som trekker frem Hitler og forsøker å gi en forklaring på hvordan dette var mulig.

Mange kandidater snakket om samhold og vennskap i sine besvarelser. Flere brukte vennskap blant allierte og samhold blant fanger i konsentrasjonsleirene som eksempler på god moral. Det kom klart frem at de var grepet av hvordan fangene i konsentrasjonsleirene tok vare på hverandre. Videre skrev enkelte om hvordan historier om motstandsbevegelsen i Norge hadde gjort inntrykk på dem. Kampene som ble kjempet for å befri nasjonen Norge, Milorgs arbeid og "Gutta på skauen" som hjalp forfulgte med å flykte, ble av flere også fremhevet som eksempler på gode moralske handlinger. Vektleggingen av den norske

motstandsbevegelsen og hvordan ”Gutta på skauen” hjalp nordmenn å flykte over til Sverige kan kanskje delvis forklares med ungdommenes nærhet til svenskegrensen, og at de kanskje kan ha blitt fortalt historier om slektninger som var involvert i ulike fluktsituasjoner.

Elever som benytter andre vinklinger enn Holocaust og andre verdenskrig som eksempler på god moral nevner betydningen av egne vennskap og omsorg for signifikante andre som viktige momenter. Flere av kandidatene viser til den gyllne regel og snakker om hvordan denne reglen er det ypperste eksempel på vennskap, omsorg og nestekjærlighet.

To elever skiver om hvordan hvite løgner ovenfor foreldrene kan rettferdiggjøres med begrunnelse i retten til å være ungdom. En annen elev i utvalget uttrykker bekymring for nettopp en slik utvikling.

Begrepet refleksjon blir behandlet av bare en kandidat. Eleven beskriver hvordan kravet til refleksjon styrer de valg man tar i forhold til god og dårlige moralske handlinger. Det er samtidig flere elever som bruker verbet ”å tenke” i sammenhenger hvor man kunne ha byttet ut ordet med ”å reflektere”.

Svært mange av besvarelsene kommer inn på menneskeverd og snakker om hvordan hvert menneske er spesielt og unikt. De er opptatt av at alle mennesker skal ha rett til å være seg selv og fremstå med de egenskapene de besitter.

Ingen av elevene snakket om gode eller dårlige moralske handlinger i forhold til seg selv som individ. Noen kandidater berører temaet mobbing og hvordan man bør oppføre seg ovenfor skole- og klassekamerater. Derfor er selvrefleksjon eller introspeksjon ikke et tema i ungdommenes besvarelser. Jeg mener dette funnet har betydning, fordi den enkeltes refleksjon danner grunnlaget for tenkning, dømmekraft og empati, som vi skal se senere i teksten.

1.5 Sosial minneproduksjon

En skoletur i samarbeid med Hvite busser til Auschwitz, slik elevene ved Grensebygda ungdomsskole har deltatt på, kan ses på om en pilegrimsreise, hevder Kyrre Kverndokk (Kverndokk 2007). Elevene forflytter seg fra sin trygge hverdag i Norge til opplevelsarenaen, som i deres tilfelle er Polen. I Polen ligger døds- og

konsentrasjonsleirene. Kverndokk sier at disse skoleturene ofte er ”strukturert etter dikotomiene kjent – fremmed, nåtid – fortid, godhet – ondskap, og liv – død” (Kverndokk 2007:254). Videre er det interessant at en slik reise er bygget opp rundt en posisjonering mellom *oss* og *de andre* – eller snarere *det andre*” (Kverndokk 2007:254). Ved en slik posisjonering ser vi at ondskaperen blir plassert i en annen tid. På den måten kan opplevelsen forstås som en reise til en fremmed verden langt unna ungdommenes egen virkelighet og hverdagsliv. Man kan derfor hevde at motpolene blir strukturert som elevenes hverdag i Norge på den ene siden og døds- og konsentrasjonsleirene i Polen for snart 70 år siden på den andre siden.

Den geografiske reisen fra Norge til Polen er konkret, mens reisen som tidsdimensjon kan ses på som symbolsk. At reisen er bygget opp rundt en slik form for dikotomisering, gjør at det universalistiske erindringsbudskapet står i en kontrast til de konkrete og partikulære arenaene der reisens rituelle iscenesettelse spilles ut, hevder Kverndokk (2007:254). Kverndokk sier videre at dette er med på å aktualisere spørsmål om forhold mellom det partikulære og det universalistiske i en slik skoleturs erindringspraksis.

I boken ”The Holocaust and Memory in the global Age”, hevder Daniel Levy og Natan Sznaider (2006) at holocausterindringen må karakteriseres som en form for kosmopolitisk erindring. Holocausterindringen kan analyseres ut fra en global struktur. Denne strukturen er utformet som et nett av nasjonale spesifikke fortellinger. De norske skoleturene iscenesetter et universalistisk holocaustnarrativ sett gjennom etnisk norske øyne, sier Kverndokk (2007). Stiftelsen Hvite Busser til Auschwitz indikerer nettopp dette. Navnet på stiftelsen bærer en heltefortelling om Folke Bernadotte og De hvite bussene. Denne heltefortellingen er først og fremst virksom i Skandinavia. Dette er også en heltefortelling som flere av nøkkelinformantene trekker frem som eksempler på gode moralske handlinger i sine stiloppgaver. Kyrre Kverndokk fremhever også at det er de norske fangenes erfaringsfortellinger som slike elevreiser er tuftet på (Kverndokk 2007:255). Det er på denne måten at holocaust- og konsentrasjonsleirerindringen tar utgangspunkt i en variant av det universalistiske erindringsnarrativet, fortsetter Kverndokk.

Det norske blikket på konsentrasjonsleir- og holocausterindringen får konsekvenser for hvilke deler av det kosmopolitiske erindringskomplekset som blir representert i studieturenes erindringspraksis. Elevene fra Grensebygda ungdomsskole møtte et tidsvitne som holdt

foredrag for dem i kinosalen i Auschwitz I. Gjennom et slikt møte med en tidligere norsk fange blir inntrykkene fra Auschwitz-museet og Birkenhau svært eksplisitt tilført et narrativ som de norske elevene kan relatere til, og som også er med på å fornorske ungdommenes opplevelse av sitt møte med konsentrasjonsleirene (Kverndokk 2007:255).

Målet og motivasjonen for å arrangere slike skoleturer er å gjøre elevene til vitner av tidsvitnene. Med det menes det å internalisere et verdibudskap hos hver enkelt av elevene som besøker døds- og konsentrasjonsleirene. ”Målsettingen er med andre ord å gjøre hver enkelt elev til et holocaustnarrativets erindrende subjekt” (Kverndokk 2007:256).

I løpet av 1960- og 1970-tallet kunne man se en tendens til en økende bevissthet om det genocide som fant sted under andre verdenskrig (Kverndokk 2007:20). En enkelthendelse som fikk spesielt stor betydning, var rettsaken mot Adolf Eichmann i Jerusalem 1961. Det som gjorde denne rettsaken så spesiell var at radio og fjernsyn kunne sende utdrag fra rettsaken. En lang rekke overlevende stod frem og vitnet og fortalte for første gang om sine erfaringer fra døds- og konsentrasjonsleirene. På grunn av mediedekningen fikk deres fangeberetninger en unik plass i både den israelske og internasjonale offentligheten som de aldri tidligere hadde hatt. Rettsakens mange vitnemål statuerte på den måten konkretiseringer av det transnasjonale kulturelle traumedramaet som var i ferd med å etablere seg (Kverndokk 2007:20-21). Også Eichmanns viteutsagn ble kringkastet på samme måte.⁴ En annen dekning av den samme rettsaken var Hannah Arendts rapportering for magasinet *The New Yorker*, som senere ble utgitt i bokform; ”Eichmann i Jerusalem. En rapport om ondskapens banalitet” (2000).

Selv om boken er omdiskutert, og uenighetene rundt Arendts argumentasjon og konklusjon er delte, har hun gjennom dette verket bidratt til en diskusjon om ondskapen som et etisk og strukturelt problem knyttet til det moderne teknokratiets mulighet til personlig ansvarsfraskrivelse (Kverndokk 2007:21). Arendts arbeid har vært et signifikant bidrag til både den moralfilosofiske debatten om menneskelig ondskap (Svendsen 2001) og modernitetsforskningen. I ”Moderniteten og Holocaust” (1993), drøfter Zigmunt Bauman Holocaust som en konsekvens av modernismens menneskelige gartnertenking inspirert av Arendt (Kverndokk 2007:21). Både Arendt og Baumans forståelse av sammenhengen

⁴ Ved ”The Jewish Museum” i New York City finnes det audiovisuelle eksempler av rettsaken mot Eichmann. Disse digitaliserte filmene er tilgjengelige når man besøker museet. Jeg hadde stort utbytte av å tilbringe en dag der høsten 2007.

mellom modernitet og muligheten for ansvarsfraskrivende menneskelig ondskap er blitt en del av et allment kulturelt gods, hevder Kverndokk, og sier videre at deres bøker er blitt et hovedaspekt ved traumedramaet Holocaust (Alexander 2002:32 i Kverndokk 2007:21).

”Samtidig som Eichmann-saken tydeliggjorde budskapet i det universalistiske traumedramaet Holocaust, var den med på å meisle ut et spenningsfelt mellom det universelle og det partikulære i dette erindringskomplekset” (Kverndokk 2007:21).

1.5.1 Hermeneutisk tilnæringsmåte

Den forståelsen jeg legger til grunn i tolkningen av elevenes stiloppgaver, er både basert på de mønstrene dataene uttrykker, og på min forforståelse forankret i teorier og verdier. Til en viss grad er både studier som tar utgangspunkt i en etablert teori, og studier som er mer eksplorerende, preget av et dialektisk forhold mellom teori og data, fordi tyngdepunktet er forskjellig avhengig av hvor forskningen plasserer seg i forhold til en teoretisk og en empirisk forankring (Thalgaard 2004:177). Mitt prosjekt er derfor preget av en dialektisk prosess mellom dataanalyse og teoretisk perspektiv.

Det har selvfølgelig ikke vært et mål for meg å utvikle ny moralteori teori på bakgrunn av det grunnlagsmaterialet jeg har hentet inn, jfr. Grounded Theory. Mitt mål har vært å la ungdommene bidra med sine beretninger, slik at jeg på bakgrunn av deres utsagn, og med min forforståelse og tilegnet kunnskap, har kunnet hente ut sitater som jeg har tolket, reflektert over og satt inn i min forståelse av allerede etablert teori. Empiribasert teoriutvikling har altså vært en inspirasjonskilde til hvordan jeg har angrepet ideen om å bruke elevers stiloppgaver som materiale. Hermeneutisk tilnærming har stått i sentrum i selve tanke og tolkningsprosessen av det faktiske materialet som forelå etter at skolestilene ble samlet inn.

Jeg ønsket å fremheve betydningen av å fortolke ungdommenes handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart fremkom gjennom informantenes skolestiler. Hermeneutisk tilnæringsmåte legger vekt på at sannheter er forskjellige fra individ til individ. Fenomener kan tolkes på flere nivåer. (Thalgaard 2002:37). Disse sannhetene har her fremkommet som tekster i form av elevenes skolestiler.”Hermeneutikken er uunngåelig når mennesket er studieobjekt”, hevder Frode

Nyeng (Nyeng 2000:40). Han argumenterer med at dersom vi skal skape forståelse av mening og det som inngår i å skape mening, må vi søke å realisere ytterligere mening. Ungdommenes begreper om forståelse, følelser og ytringer om gode eller dårlige moralakse handlinger begått under andre verdenskrig er tett sammenvevd. En fortolkning av deres ytringer er nødvendige betingelser for at stiloppgavene skal fremstå som meningsberettigede fenomener, og ikke bare som fysiske (historiske) fenomener eller kjeder av hendelser de har vært vitner til.

Hver kandidats utsagn som er brukt i oppgaven står som direkte sitat, med ortografiske feil og består som i deres originale stiloppgaver. Jeg har ført elevenes stater i kursiv. Sitater fra teoretiske tekster er først med anførselstegn, men ikke i kursiv. Dette har jeg gjort for at det skal være lett å skille dem fra hverandre når man leser oppgaven.

Jeg har ikke brydd meg om kvaliteten på elevenes skriveferdigheter. Selv om det er stor forskjell på hva jeg vil karakterisere som modenhet blant besvarelsene, er det elevenes ulike utsagn jeg har vært interessert i. Derfor er enkelte sitater svært velformulerte, mens andre kan være litt vanskelige å oppfatte ved første lesing. Det er meningen i hva de sier som er interessant for forståelsen i oppgaven.

1.6 Hvordan jeg analyserte dataene

1.6.1 Koding

Det første jeg gjorde da jeg mottok stiloppgavene, var å lese igjennom alle besvarelsene og å nummerere dem⁵, slik at de ville være enkelt å finne tilbake til hver besvarelse i både analyse- og skriveprosessen. Ren gjennomlesning ga meg et førsteinntrykk om hvordan hele tiendeklasse trinnet som gruppe hadde gitt uttrykk for sine tanker om god og dårlig moral. Deretter tok jeg for meg alle besvarelsene på nytt. Grundig gjennomlesning ga meg idèer om hvordan jeg kunne sammenfatte meningsinnholdet i elevenes ulike utsagn. Ved å notere forslag til temagrupper etter hvert som jeg leste besvarelsene, gjorde jeg meg tanker om hvordan jeg kunne danne en hovedstruktur på masteroppgaven. Alvesson og Skölberg

⁵ Nummereringen jeg foretok i analysefasen fremkommer ikke i oppgaveteksten. Jeg valgte å fjerne kandidatens nummer for å skape bedre flyt i teksten.

(1994:78) snakker om hvordan man kan lage kategorier som er lett forståelige og lett gjenkjennelige. De kaller dem hverdagslige eller common sense-kategorier.

Jeg delte besvarelsene inn i kategorier, slik at elevenes ulike tema ble sammenfattet til oversiktlige enheter. Jeg endte opp med fem hovedkategorier. Disse var: 'Unike', 'Regler og konvensjoner', 'Vennskap', 'Refleksjon', og 'Pluralitet'. Disse kategoriene hjalp meg videre til lettere å identifisere sentrale undertemaer og mønstre i materialet.

Ved å søke i elevens tekster og ved å se på handlingen i deres beretninger, laget jeg underkategorier. Temaene jeg laget ble til kapitler og underkategoriene ble til avsnitt som dannet grunnlag for refleksjon og drøfting innenfor hvert kapittel i oppgaven

Materialet forelå ikke slik at det bare var å hente underkategorier direkte fra de ulike temagruppene. Mange av stiloppgavene handlet om undertemaer på tvers av hovedkategoriene. Derfor fant jeg ut at jeg kunne gjenkjenne hvert tema ungdommene skrev om ved å gi dem en fargekode. Fargelegging av de forskjellige utsagnene i besvarelsene fant jeg praktisk for lett å kunne finne tilbake til dem. Da jeg hadde gjort ferdig fargekategoriseringen av alle stiloppgavene, opprettet jeg en datafil som jeg delte inn i de fem hovedgruppene jeg hadde laget. Deretter skrev jeg inn elevens utsagn som direkte sitater.

1.6.2 Fortolkning

I boken "Systematikk og innlevelse" (2004), snakker Tove Thagaard om kategoribasert analyse.

"I samsvar med retningslinjer for fortolkning av tekster er det viktig at sammenfatningen fremhever den meningen forskeren oppfatter som essensen i teksten" (Denzin i Thagaard 2004:133).

En analytisk sammenfatning innebærer fortolkninger, og jeg anså det som hensiktsmessig å notere og poengtere de fortolkningene jeg gjorde i løpet av den analytiske prosessen. Derfor gikk jeg tilbake til stiloppgavene og skrev ned sammenhengen sitatet står skrevet i hver stiloppgave og hvilke umiddelbare tanker jeg gjorde meg rundt dette. På den måten kunne

jeg enkelt hentet jeg frem igjen notatene da jeg skulle reflektere over og drøfte de ulike betraktningene i hvert kapittel i oppgaven min.

Et av hovedinntrykkene mine var at elevene har svart så riktig. Veldig få kandidater kommer med utsagn som kan sies å være kontroversielle. Der hvor det fremmes utsagn som kan oppfattes eller tolkes som kontroversielle, er det både naturlig og sannsynlig at slike ytringer bunner i umodenhet og misforståelser fra elevens side. Et eksempel på det er eleven som snakker om alt det gode Hitler gjorde.

Sitatene fra elevene som fremkommer i teksten er en subjektiv utvelgelse, valgt i forhold til de utsagn jeg syntes var interessante. Trivielle utsagn er utelatt. Likevel mener jeg at ungdommenes stemme blir hørt i form av sitater fra deres stiloppgaver.

Siden denne oppgaven bygger på ungdommenes beretninger om gode og dårlige moralske handlinger, er det derfor naturlig å la enkelte av ungdommene definere hva de legger i sin forståelse av moral og etikk.

2. Konvensjoner og regler

2.1 Definisjon av moral

En av elevene starter sin stiloppgave med å forklare begrepene moral og etikk, og begrunner sin definisjon med at det er ”viktige prinsipper for denne stilen:

Etikk er reglene våre, og moral er hvordan vi forholder oss til dem. Eller hvordan vi handler og tenker ut fra disse reglene som vi bruker hver dag gjennom hele livet.

En annen kandidat forklarer hva etikk er på denne måten:

Etikk er kort fortalt læren om god moral. Å gjøre noe moralsk riktig er god etikk.

Mange vil mene at disse to elevene presenterer to vanlige forståelse av moral og etikk. Enkelte vil kanskje legge til at begrepene også kan innbefatte de tilstedeværende autoriteter, verdier, normer og dyder som det er åpen konsensus om innenfor den kulturelle kontekst som gjelder i et samfunn til en gitt tid (Tranøy 1998:158). Mens moral er bundet av tid og sted, er etikken mer uavhengig av de samme prinsippene, fordi den i høyere grad er den teoretiske forankring av den mer handlingsorienterte moral.

Etikk kan betraktes som den grunnleggende forståelse av de generelle prinsipper for og teorien om hva som er riktig og galt i menneskers handlinger ovenfor hverandre. Etikken er forestillinger og visjoner om hva som er karakteristisk for det gode liv, (Aadland 1991:23), og kan derfor sies å være refleksjon over moralen (Tranøy 1998).

De fleste av oss har lettere for å snakke mer frimodig om andres moralske egenskaper enn våre egne. Det samme gjelder for informantene som har bidratt med sine stiloppgaver i denne sammenhengen. Vi er alle sosialisert inn i en gitt kontekst og et gitt felleskap hvor en moral eller et moralgrunnlag er internalisert i den enkelte på bakgrunn av den oppdragelse og kulturforståelse hver og en er situert med. Ethiske og moralske spørsmål omgir oss daglig og derfor angår spørsmålene oss alle. Men kan vi si at alt er Etikk? Eller at alt bunner i moralske spørsmål?

”Alt er politikk” var et populært slagord i den politiske debatten på 1970-tallet. Ideen var at alle virksomheter har politiske konsekvenser. Det dreide seg ikke bare om formell partipolitikk, men verdiformidling i skolen, økonomiske disposisjoner i næringslivet, målsak og avholdssak. Disse sakene var viktige faktorer som formet samfunnet med politiske følger (Aadland 1991). I dag ser vi hvordan mange av de samme sakene fremdeles er aktuelle. Vi har sett at etiske diskusjoner har dukket opp i blant annet forbindelse med opsjonsavtaler i næringslivet, grensehandel og diskusjon om alkoholkvoter. I den senere tid har argumenter for og imot felles ekteskapslov vært fremtredende i den offentlige debatt.

Slagordet fra 1970-tallet var rettet mot passive og lite bevisste samfunnsborgere. Passivitet støttet opp under det etablerte samfunnet og motarbeidet sosiale og politiske bedringer. Slagordet var i og for seg riktig, men fungerte misvisende. Når alt ble politikk, ble politikk alt og ingen ting. Begrepet politikk ble konturløst (Bakkevik og Tjørholm 1981). Trond Bakkevik (1981) hevder at det vil være mer presist å si at politikk er en side ved alt, men at noen områder er mer politisk ladet enn andre.

Parallellen til etikken er nærliggende. Det lar seg argumentere for at alt er etikk i betydningen at alle handlinger er dypest sett moralske handlinger. Man kan også argumentere for at målet for etikken er en tilstand av fullstendig etisk samvittighet. Dersom man skulle drøfte og reflektere etisk grundig gjennom alle valg man gjør, ville det få som konsekvens at man til slutt handler uetisk. Einar Aadland sier: ’Ein endar opp med å ”sile myggen og svelge elefanten”’ (Aadland 1991:27). Det å gjøre alt til etikk, er som å skulle oppfylle hundrevis av nyttårslofter. Alt blir like viktig, og dermed like uviktig. Aadland (1991) mener at man isteden bør understreke at alle valg og handlinger har etiske implikasjoner, men at visse spørsmål krever grundigere refleksjon og ettertanke enn andre.

Derfor er diskusjoner om moral viktige. Det er viktig å drøfte den enkeltes egen moral og det er også av betydning å drøfte andres moralske syn. Som vi skal se senere i teksten, er selvrefleksjon en sentral dimensjon ved dømmekraften og den enkeltes moralske ansvar. Vi skal også se at dialog og samtale om moral i skoleundervisningen og sammen med signifikante andre er betydningsfullt i forhold til fellesskapet og vennskap ungdom i mellom. For ungdom som vokser opp i det postmoderne er det mange ganger en utfordring å finne sin egen identitet. Spørsmål som: Hvem er jeg? Hvem og hva skal jeg bli? Hva er moralsk riktig for meg å gjøre? Slike spørsmål er ofte svært aktuelle for ungdom generelt.

Den britiske filosofen Simon Blackburn (2003) ser på det fysiske miljø og det moralske miljø som to atskilte enheter. Det fysiske miljø er det miljøet om omgir oss og som vi er avhengig av både som enkeltindivid og som kollektiv. Dette miljøet har vi makt til å ødelegge.

Det moralske miljøet er ikke synlig. Dets eksistens kan være fraværende i vår bevissthet. Dets påvirkning på vår tenkning og våre handlinger kan derfor være ubevisst. Blackburn definerer det moralske miljø som ”klimaet som omgir oss av ideer om hvordan vi skal leve” (Blackburn 2003:1).

I denne sammenhengen kan vi hevde at det moralske miljøet bestemmer hva ungdom anser som akseptabelt eller uakseptabelt, beundringsverdig eller forkastelig. Det bestemmer ungdoms oppfatning av når situasjoner går bra og når de ikke fungerer som man ønsker. Det moralske miljøet leder deres forestillinger om hva de er berettiget til, og hva som kreves av dem, i deres relasjoner med andre. Det moralske miljøet former også ungdommenes responser på hva som leder til stolthet eller skam, sinne eller takknemlighet, eller hva som kan tilgis eller ikke. Dette miljøet utrunder ungdom med ulike standarder for hvordan man skal og bør oppføre seg i gitte situasjoner. Det moralske miljøet former også deres moralske identitet, både som gruppe og individ (Henriksen og Vetlesen 2006).

Mange bruker ofte begrepene etikk og moral om hverandre. Vi finner ikke noe klart skille mellom begrepene verken i moralfilosofien eller hverdagsspråket, hevder Knut Erik Tranøy (1998:18). Men det er mulig å gi begrepene forskjellig betydning.

2.1.1 Moral i det postmoderne

Ulike tenkere har til dels forskjellig oppfatning av hva det moderne er og hvordan overgangen fra det tradisjonelle, europeiske samfunnet skal forstås og vurderes. For noen representerer moderniseringen først og fremst intellektuelle omveltninger som vitenskapliggjøring, rasjonalisering, differensiering og sekularisering. For andre er sosiale og sosiomaterielle forhold viktigst, for eksempel overgangen til kapitalistisk markedsøkonomi, urbanisering, industrialisering eller dannelsen av nye samfunnsklasser.

Min vektlegging av den moderne utviklingens betydning innenfor et moralfilosofisk perspektiv finner støtte hos Zygmunt Bauman og hans beskrivelse av skille mellom etikk og moral i det moderne og det postmoderne (Bauman 1993).

Når man skal forstå Baumans posisjon, er det verdt å legge merke til at Bauman foreslår et skille mellom moral og etikk. For Bauman er det ikke bare en konseptuell forskjell og en forskjell mellom to forskjellige vinklinger til moral. Han bruker forskjellene til å slå fast en forskjell mellom det moderne og det postmoderne. Når det gjelder deres betydning griper moral om "the aspect of human thought, feeling and action that pertains to the distinction between 'right' and 'wrong'" (Bauman 1993:4). Moralitet er med andre ord en dimensjon og en mulighet i menneskers liv. Etikk derimot, refererer til regler, koder og normer.

I følge Bauman har disse begrepsoppfatningene vedrørende det moralske liv er lang historie i den vestlige kultur. Bauman karakteriserer moderniteten som etikkens æra. En tidsepoke hvor det ble antatt mulig å artikulere, definere og kodifisere hva som kunne kalles moralsk atferd (Bauman 1993:9).

Bauman karakteriserer ikke modernitetens æra som en epoke hvor sekularisering og fremveksten av religiøse rammeverk resulterte i individualisering. Han argumenterer for at modernitetens prosesser, som for eksempel industrialisering og urbanisering "forced men and women into the condition of individuals, who found their lives fragmented, split into many loosely related aims and functions" (Bauman 1993:6).

Charles Taylor snakker om hvordan mennesker i det postmoderne lever i en verden der man har rett til å velge sin egen livsform. Man har rett til å følge sin samvittighet og til å velge hva man vil tro på. I den vestlige verden har vi mulighet til å tro på og forme våre liv ut fra betingelser som ligger langt utenfor det våre forfedre kunne kontrollere (Taylor 2003:16). De fleste av disse rettighetene forsvares av rettsprinsippene våre, og svært få ønsker å gi avkall på de juridiske beskyttelsene som støtter oss som borgere på dette området.

Tidligere pleide folk å se på seg selv som deler av en kosmisk orden. Man hadde sin plass i samfunnet og forsøkte å tilpasse seg etter beste evne. Troen på Gud ledet folk til gitte handlinger og en forutbestemt måte å tilstrebe sin livsførsel etter. I det postmoderne er verden avmystifisert. Bekymringen i det postmoderne dreier seg om det Taylor kaller 'den

instrumentelle fornuftens primat' (Taylor 2003:18). Med det mener han en rasjonalitet vi benytter når vi kalkulerer den mest økonomiske anvendelsen av midler for å nå et gitt formål. Det snakkes om maksimum effekt, best mulig kostnad og utbytte. Det kan synes som slike begrep er blitt målestokk for suksess.

I det moderne trodde imidlertid lovgivere og moralske tenkere trodde at tomrommet etter tidligere tilsyn fra kirken kunne fylles med et sett rasjonelle lover. De trodde med andre ord at fornuften var svaret der hvor de ikke lenger kunne støtte seg til religiøs tro (Bauman 1993:6). Som et resultat ble den moderne etikken en rasjonell etikk. Moderne etikk ble et sett moralske koder, som ikke lenger kunne gjemmes bak Guds ti bud. Modernitetens etikk ble presentert som universell, og etikken ble en oppskrift "which compelled every human creature, just for the fact of being a human creature, to recognize it as right and thus to accept it as obligatory" (Bauman 1993:8). Den underliggende antagelsen blir derfor at den menneskelige natur er universelt rasjonell. På bakgrunn av en slik antagelse kunne man tenke seg at autonome individer ville velge å lyde de (rasjonelle) etiske lover. Slike ideer var bl.a. sentrale i Immanuel Kants arbeider.

Selv om den teoretiske sammenhengen mellom etikk, den menneskelige natur og rasjonalitet kan ha stått sterk, understreker Bauman at den eneste måten en slik konstellasjon ville ha fungert i praksis, var om mennesket i flertall ville erkjenne sin sanne natur og ville handlet på bakgrunn av denne. For at dette skulle kunne skje, måtte den sanne menneskelige natur ikke bare vært presentert som en "possibility not-yet-born" (Bauman 1993:26), siden det kun var på et slikt grunnlag at distinksjonen mellom de faktiske menneskelige preferanser og deres virkelige rasjonelle preferanser kunne fattes. Videre var det også behov for spesifikke undervisningsstrategier, slik at mennesker kunne lære å gjenkjenne deres sanne interesser er. Menneskene måtte opplyses om hvilke standarder som ble forventet av dem, men som de ikke hadde forutsetninger for å håndtere uten hjelp fra en som hadde den nødvendige innsikten. (Bauman 1993:26). Folk måtte bli fortalt hva deres sanne interesser var. Dersom de ikke innordnet seg, måtte de tvinges.

"People must be told what their true interests are; if they do not listen or appear to be hard of hearing, they must be forced to behave as their real interest demand – if necessary, against their will" (Bauman 1993:27).

Det som gjør det hele fullkomment moderne, i følge Bauman, er antagelsen om at ting kanskje ikke fremstår som perfekt ennå, vil vi med tiden finne den etiske kode, som ethvert rasjonelt vesen vil velge å adlyde (Bauman 1993:9).

Den postmoderne tanke er nettopp denne tvilen på ideen om at selv om tilstanden ikke er perfekt enda, så vil den det en dag (Bauman 1993:10).

Betegnelsen 'post' har ikke her en kronologisk betydning. Termen skal ikke forkaste eller avløse moderniteten der hvor den ebber ut. Den er heller ment å antyde "that the long and earnest efforts of modernity have been misguided, undertaken under false pretences" og at "it is modernity itself that will demonstrate (...) its impossibility (Bauman 1993:19).

Bauman mener vi nå har kunnskaper vi ikke hadde da vi innlot oss på den moderne reisen og hvor "an ethics that is universal and 'objectively founded', is a practical impossibility; perhaps also an oxymoron, a contradiction in terms" (Bauman 1993:10).

For Bauman impliserer derfor det postmoderne slutten på etikken, både som dets pre-moderne (religiøse) og dets moderne (rasjonelle) betydning av begrepet. Slutten på etikken betegner likevel bare slutten på den kodifiserte moraliteten. Det impliserer ikke – eller nødvendigvis ikke – slutten på all moralitet.

I sammenheng med dette er det viktig å se at Bauman kun proklamerer at slutten på (moderne) etikk gir åpning for (postmoderne) moralitet. Men det finnes ingen garanti for at den postmoderne æra vil være mer moralsk enn den moderne æra. Bauman understreker gjentatte ganger at dette bare er en mulighet.

"It remains to be seen whether the time of postmodernity will go down in history as the twilight, or the renaissance, of morality" (Bauman 1993:3).

Hvorvidt slutten på etikken vil være begynnelsen på moraliteten er et empirisk og historisk spørsmål. Likevel impliserer ikke dette at vi bør sitte å vente på historikernes forskningsresultater. På den ene siden finnes det viktige teoretiske spørsmål å stille som omhandler forskjeller på etikk og moral og det potensialet som postmoderne forståelse gir i henhold til å behandle moralitet. På den annen side er det også viktige spørsmål å stille om hvordan vi skal forstå og evaluere forandringer i (post)moderne samfunn. Som vi skal se senere i teksten er Bauman med på å besvare noen av disse spørsmålene.

2.2 Uenighet om moral

I vårt sammensatte samfunn er ikke alle enige om hva som er god og dårlig moral. Til tider kan vi se polariseringer mellom konservative kristne og mennesker som ikke har et nært forhold til religion, men som har tro på mennesket og humanistiske verdier.

Vennskap, fornuft og følelser kan uttrykkes og snakkes om på en annen måte i dag enn for bare få år siden. Vi snakker om hvor viktig det er å evne ansvar, refleksjon og dømmekraft både i forhold til en selv, våre nærmeste, for demokratiet og ikke minst for det globale fellesskapet. Krig, terror og klimakrise blir debattert i de fleste land. Alle disse temaene er karakterisert av fundamental uenighet, ofte intense og noen ganger bitre i sine uttrykk.

Denne situasjonen blir mer tilspisset av det faktum at i alle disse debattene har hver motpol gode argumenter som underbygger deres overbevisning. Derfor er det ikke alltid enkelt å bare avvise motstandere ved å si at de tar feil. Uenighet oppstår mellom intelligente mennesker med gode hensikter. Det er samtidig det som gjør det hele til tider skremmende. Selvfølgelig er moralske diskusjoner til tider usakelige og også preget av uvilje og mangel på kunnskap, men det bekymringsfulle innenfor denne debatten er uenigheten og de polariserte diskusjonene mellom kunnskapsrike mennesker som hevder å ha kjærlighet som sitt øverste mål.

Det kan være nyttig å dele ulike moralske syn inn i tre kategorier for å illustrere polariseringer. Det dreier seg om mennesker som forholder seg til moralske absolutter på den ene siden. Videre snakkes det mye om moralsk relativisme i vår tid. Den siste kategorien er moralsk pluralitet i Hannah Arendts forståelse av begrepet, som ser på uenighet som uunngåelig, fruktbart og nødvendig, og som den eneste muligheten til å kunne leve sammen på i en felles verden.

Moralske absolutter kan ikke begrenses til et enkelt synspunkt eller et spesielt område, men kan best forstås som et sett holdninger som tuftes på en tro som fordrer en holdning eller overbevisning. Religiøse fundamentalister, enten det er kristne, muslimer eller andre religiøse retninger tror ofte på moralske absolutter som den riktige vei. Innenfor kommunisme finnes også absolutte holdninger. Det samme finner man innenfor det frie markedets økonomi. Enkelte filosofer har også absolutte holdninger. Det essensielle som karakteriserer absolutte holdninger er at deres overbevisning er at deres sannhet er den

virkelige sannhet. Mennesker som kritiseres for sine absolutter, kritiseres mange ganger også for moralisme.

En motsats til absolutte holdninger er relativisme. Relativister vil si at det ikke finnes noen sannhet, heller ikke innenfor den moralske diskursen. Moralsk relativisme er helt enkelt forstått fravær av en universell standard for moralsk bedømmelse og handling. Relativister vil hevde at moralsk uenighet springer ut fra det faktum at det som er rett for en ikke nødvendigvis er riktig for en annen. Relativisme kan høres tilforlatelig ut med en gang, men er samtidig en retning som ikke gir hjelp verken til enkeltmennesket, demokratiet eller verdenssamfunnet i det lange løp. Relativisme gir en forklaring på moralsk uenighet, men tilbyr ingen svar på hvordan moralsk uenighet kan løses.

2.2.1 Hannah Arendts Pluralitetsbegrep

En tredje mulighet er derfor pluralitet i Hannah Arendt forståelse av begrepet som skiller seg fra hvordan vi vanligvis benytter termen. Når vi snakker om pluralitet, tenker vi ofte på det 'plurale samfunn', som vi forstår som et mangfoldig og sammensatt samfunn. Betegnelsen indikerer at samfunnet består av en rekke maktgrupper og interessegrupper som holder hverandre sammen. Vi tenker også på sameksistens mellom flere kulturmønstre innenfor ett og samme samfunn. I pedagogisk sammenheng brukes gjerne pluralisme for å beskrive hvordan elever sosialiseres inn i felleskap som består av ulike, kulturer, medier og arenaer. Det er en gjengs oppfatning at oppvekst, dannelse og undervisning er mer komplisert enn i enhetlige samfunn. Tidligere var den enkeltes oppgaver forutbestemt ut fra religion, kultur og sosial bakgrunn. Man var født inn i et verdi- og livsmønster.

I det postmoderne er dette bildet annerledes. Påvirkningene er flere, og billedmediene forsterker presset på den enkelte ungdom. Hvordan man mestrer påvirkning og press varierer fra person til person, avhengig blant annet av sosial ballast, omsorg og trygghet.

I Arendts tenkning er hvert menneske et unikt vesen som lever ut seg selv i samhandling med andre. I hennes filosofi skal alle ha mulighet til å delta i det offentlige rom. Vi må ikke bidra, men vi skal alle ha en mulighet dersom vi ønsker å benytte oss av ytringer i det offentlige som.

I Arendts tenkning står begrepet pluralitet sentralt sammen med våre (politiske) handlinger (Action). Dersom å handle betyr å ta initiativ, qua å introdusere noe nytt og uventet i verden, betyr det også at slike initiativ eller begynnelse ikke kan gjøres eller utføres i isolasjon fra andre. Den enkeltes individuelle handlinger representerer ulike perspektiv som kan vurderes av andre. Derfor trenger handlinger pluralitet på samme måte som en utøvende kunstner trenger et publikum. Uten tilstedeværelse av andre, opphører våre handlinger å være meningsfulle, i følge Arendt. Handlinger (action), i den utstrekning at de må utøves i den offentlige rom, ved å synliggjøre ens virksomhet gjennom ord og gjerning, kan bare skje i en kontekst definert gjennom pluralitet.

Ut fra hennes syn er livet (life) den betingelsen som korresponderer med de menneskelige aktivitetene arbeid (*labor*) og verdslighet (*worldliness*), som igjen korresponderer med de menneskelige aktivitetene produksjon (*work*). På samme måte forutsetter hun at pluralitet er den betingelsen som korresponderer med handlinger (action). Hun definerer pluralitet som at ”ikke bare ett, men flere mennesker befolker jorden” (Arendt 1996:28), og sier videre at dette er betingelsen for menneskelige handlinger fordi ”[h]andling er avhengig av en pluralitet der alle individene er like, dvs. mennesker, men der det på merkelig vis er slik at ingen av disse menneskene ligner på ett som har levd før, som lever nå eller som kommer til å leve (Arendt 1996:29)

Pluralitet refererer derfor til både likhet, qua jevnbyrdighet og forskjell, qua distinksjon. Arendts forståelse av pluralitet refererer derfor til det faktum at alle mennesker tilhører den samme art og er derfor tilstrekkelig like til å forstå hverandre. Likevel er ingen erstattelige, siden hver og en er utrustet med en unik biografi og et unikt perspektiv på verden vi lever i.

Det grunnleggende i Arendts pluralitetsbegrep er at hver og en av oss er i stand til å handle og relatere ovenfor andre på måter som er unike og forskjellige. Dette gjør vi gjennom å bidra med nettverk av handlinger og relasjoner som er uendelig komplekse og uforutsigbare. Slike nettverk av handlinger skaper medmenneskelige relasjoner, hvor individer relaterer direkte til hverandre uten ting eller saksanliggende. Arendt sikter da til språket.

I Vita Activa understreker Arendt flere ganger at handlinger er først og fremst symbolske i sin karakter og at det nettverk av menneskelige relasjoner blir opprettholdt gjennom kommunikativ samhandling (Arendt 1996: 176-183). I korte trekk formulerer hun det på

denne måten: Handlinger er sammenfiltret med språket. Gjennom språket er vi i stand til å artikulere hva vi mener med våre handlinger og dermed koordinere dem med de virkemidler vi besitter. Samtidig er språket sammenfiltret med våre handlinger. Ikke bare i betydningen av at tale i seg selv er en form for handling, eller at de fleste handlinger blir utført gjennom tale, men betydningen av at (språklige) handlinger ofte er det virkemiddel man benytter for å kontrollere oppriktigheten til den som taler. På samme måte som handlinger uten tale løper den risiko å bli meningsløse og vanskelige i samarbeid med andres handlinger, vil språk uten handling mangle den dimensjon hvor vi bekrefter den andres sannferdighet. Kommunikasjon gjennom (språklige) handlinger står sentralt hos Arendt forståelse av makt.

”Vi har alltid med realisert makt å gjøre når ord og gjerninger opptrer uadskillelig vevd inn i hverandre, når altså ordene ikke er tomme og gjerningene ikke er voldelig stumme, når ordene ikke misbrukes for å tilsløre hensikter, men uttales for å avdekke virkeligheten, og hvor gjerningene ikke misbrukes for å voldta og ødelegge, men for å etablere og konsolidere nye forbindelser, for på den måten å skape nye realiteter”
(Arendt 1996:205-206).

For ungdom som vokser opp i denne tiden preget av postmoderne strømninger er det mange utfordringer som hviler på den enkeltes evne til både ansvar og dømmekraft. Det er sågar blitt hevdet at ungdom i dag har dårligere moral enn sin egen foreldregenerasjon. Enkelte voksne hevder at dagens ungdom er både ansvarsløse og uforsiktige. Deres evner til dømmekraft svikter på nødvendige punkter. Spørsmålet er om dette stemmer. Er det slik at vi kan hevde at dagens ungdommers verdier og moral er forringet? Er det grunn til å være bekymret for hvordan morgendagens stemmeberettigede vil ta vare på demokratiet og fellesskapet? Er det hold i påstander om at dagens ungdommer ikke bryr seg om andres skjebne og velferd? Denne oppgaven kan ikke besvare disse spørsmålene, men gi et innblikk i hvordan enkelte ungdommer uttrykker seg om moralske spørsmål de er blitt gitt i oppgave å besvare i en skolekontekst.

2.3 Moralens språklige uttrykk

Det finnes ikke et fasitsvar på hva som er gode og hva som er dårlige moralske handlinger. Alle mennesker har forskjellige oppfatninger om hva som er rett og galt.

Både gode og dårlige moralske handlinger blir utført hele tiden. Noen mener en ting er rett, mens andre har en helt annen oppfatning.

Slik starter den ene av elevene sin stiloppgave. Mange av bidragsyterne er opptatt av konvensjoner og regler. Livene våre ville på mange måter vært enklere om det fantes forutbestemte svar. Ungdom som vokser opp i det postmoderne må selv finne svar gjennom lærdom og erfaring. Den oppdragelsen de har med seg fra hjem og skole er med på å forme dem til de de både er, men også evner å ønske og være. Videre er ders moralske oppfatning, enten den bunner i et universalistisk syn med Bibelen som utgangspunkt eller et humanisk partikulært syn med pluralitet i Arendts betydning med på artikulere deres moralske språklige uttrykk. Gjennom sine møter med andre mennesker har de muligheter til å skape nye begynnelse på eksisterende og fremtidige arenaer. Gjennom samhandling kan de benytte den kunnskap de lærer av hverandre, på skolen og gjennom for eksempel skoletur til døds- og konsentrasjonsleirene til å (videre)utvikle sin dømmekraft slik at de evner å møte de utfordringer som ligger på deres skuldre. De ungdommene som har bidratt med sine beretninger i dette prosjektet har antagelig andre forutsetninger for å tolke de tegn og de utfordringer de møter. Verden blir mindre. Religionen har ikke like stor makt i vesten som tidligere. Landegrenser åpnes og mennesker forflytter seg.

Ungdom som vokser opp i en tid hvor verdensbildet kan oppleves som komplekst, står ovenfor utfordringer de fleste ikke hadde behov for å tenke over tidligere. Gjennom studiereisen til Polen har elevene fra Grensbygda ungdomsskole fått nye referanserammer i forhold til å måtte tenke over hva som er gode, dårlige, riktige eller gale handlinger. En av elevene påpeker dette gjennom å gi et nyansert bilde av hva det vil si å være lovlydig i en sammenheng, men som ikke trenger å være lovlydig i en annen setting:

Jeg tenker at å lyve og bryte loven er normalt en dårlig moralsk handling, men ikke alltid som folk som hørte på radio under krigen... Det var en god moralsk handling å bryte loven der.

Slik gir en annen elev uttrykk for hvordan en handling kan være god i en situasjon, men dårlig i en annen. Det er lett å beskrive moralens språklige uttrykk i kvalifiserende termer; rett og galt, godt og ondt, bedre og dårligere, samt andre liknende beskrivende termer som sikter inn mot å angi kvalitative og partikulære forskjeller slik den enkelte ser det. Man kan

derfor hevde at moralen er normativ i sin natur, fordi den impliserer at noe er eller kan bli bedre enn noe annet. Når man forstår moralen på denne måten, impliserer det også et kvalitativt skille mellom mål og midler. Videre kan man hevde at det kan være med på å skape et skille mellom universelle og partikulære måter å oppleve moralske spørsmål på. Derfor må man stille seg spørsmålet om hva begrepet universelt betyr for hver enkelt menneske.

Moderne pluralistiske samfunn åpner for en slik moralforståelse med mange og svært individuelt forskjellige grunnlag eller horisonter. I vår egen samtid er det derfor av stor betydning å evne moralsk dømmekraft både i et individuelt, nasjonalt og globalt perspektiv.

Noen få elever trekker frem 'Leger uten Grenser', 'Frelsesarmeen' og 'Røde Kors' som organisasjoner som gjør gode moralske handlinger i vår tid. De fleste elevene som brukte grupper eller organisasjoner som eksempler i denne sammenhengen, refererte til handlinger som ble gjort under andre verdenskrig. Gruppene de da trekker frem er 'Gutta på skauen', 'Hvite busser' og 'Millorg'. Det var ingen av informantene som sammenlignet organisasjoner som gjorde gode handlinger under andre verdenskrig med organisasjoner vi ofte refererer til som gode moralsk handlende organisasjoner i dag. Jeg har ikke grunnlag for å kunne spekulere i hvorfor det ikke ble foretatt noen slik sammenligning. Likevel trekker jeg frem Zygmunt Bauman som snakker om hvordan vi lærer om andre verdenskrig som noe som skjedde "der" – i en annen tid.

"Jo mer "de" har skylden, desto tryggere kan resten av "oss" føle oss, og i desto mindre grad behøver vi å bry oss om å forsvare denne tryggheten. Når skyldplassering er lik årsaksplassering, kan det ikke lenger herske tvil om hvor uskyldig og sunn vår egen levemåte er, som vi er så stolte av " (Bauman 2005:18-19).

Som jeg var inne på ovenfor, er det flere argumenter som tilsier at det dagens ungdom sitter igjen med av internalisert læring om annen verdenskrig er at det skjedde for lenge siden og at det var en krig som handlet om å utslette den jødiske folkegruppe. Måten en av elevene avslutter sin besvarelse på, underbygger også en slik påstand: "Men det har jo skjedd så vi får ikke gjort noen ting med det."

Dagsaktuelle kriger, terrortrusler, hungersnød og miljøengasjement er noen av de fenomener dagens ungdom og morgendagens styrere av samfunnet må ta stilling til på både en

engasjert, klok og sindig måte. Samtidig er deres daglige relasjoner til hverandre viktige i form av blant annet vennskap, nærhet og tilhørighet.

Den moralske danningen må derfor romme en forståelse for andre mennesker og kulturers syn. Målet er derfor ikke å bli enige, men å så en spire til erkjennelse om at vi er forskjellige. Kunsten vil være å lære å leve med forskjellighetene i felleskap. En slik grunnleggende erkjennelse vil også være med på å skape en pluralitet hvor alle kan bidra med sine partikulære, genuine evner. Derfor må også den overførbare læringen om andre verdenskrig handle om mennesket i plural form og ikke bare jødeutryddelse og hvem som var de snille og hvem som var de onde.

Jeg synes det er viktig at vi har regler. Lover og regler må gjelde for alle dem som bor i landet. Det er ikke sånn at noen har mer rett enn andre til å leve. Alle må være snille ellers vil noen lide.

Eleven som skriver dette i sin stiloppgave snakker om hvordan alle som lever i Norge i dag må følge loven for at hver og en skal ha det bra. I en slik forståelse tolker jeg det dit hen at eleven mener det er viktig å finne universelle fellespunkter hvor felleskape definerer rammer som gir alle mennesker like muligheter. Universelle fellespunkter er også med på å skape orden i samfunnet. Derfor er det viktig å forstå hvilke mekanismer som påvirker vår forståelse av hva slik orden og eventuell uorden.

2.4 Moralsk forutsigbarhet og orden

Orden, forutsigbarhet, struktur og regler kan oppleves som viktig når man skal finne sin plass i ungdomsårene. Bauman (2005) sier de samme begrepene var viktige for nazistene før og under andre verdenskrig. Han referer til den britiske antropologen Mary Douglas (1997) og hevder at hennes bok 'Rent og urent'⁶ kan belyse hvordan man hadde behov for å skape renhet og orden gjennom å fjerne jødene etter første verdenskrig, slik eleven i begynnelsen av dette kapitlet beskriver. Douglas snakker om hvordan vi mennesker har behov for å holde orden og fjerne skitten som omgir oss:

”Skitt er, som vi kjenner det, i bunn og grunn ikke noe annet enn uorden. Det finnes ikke noe som kan kalles skitt i absolutt forstand – det hele kommer an på den som

⁶ Douglas' bok utkom originalt i 1966 under tittelen: "Purity and Danger".

ser... Skitt krenker tingenes orden. Når vi fjerner skitten, er ikke dette en negativ handling, men en positiv innsats for å bringe orden i våre omgivelser” (Douglas 1997:21).

Mary Douglas’ analyse viser hvordan interessen for renhet og den energiske kampen mot skitt og møkk er et allment karaktertrekk hos mennesker. Bauman (2005:25) hevder at en slik forklaring ikke går langt nok i å evaluere forskjellige former for søken etter renhet ut fra deres sosiale eller politiske betydning eller i alvoret i konsekvensene sett ut fra menneskelig sameksistens. Bauman snakker videre om hvordan ”skitt” også kan omfatte mennesker om oppfattes som hinder for den korrekte organisering av et miljø. Når man sikter til andre mennesker, eller mer spesifikt, en viss kategori andre mennesker som defineres som ”skitt” og da også blir behandlet på den måten, er det av spesiell sosiologisk interesse. Det setter også forståelsen av menneskesynet i et annet perspektiv, fordi det tvinger oss til å tenke over hvilke grupper som defineres eller står i fare for å bli definert som uønsket eller som en del av en uorden man må få orden på.

Når man ser på hva elevene beretter i sine stiler om dårlige moralske handlinger under andre verdenskrig, er det min forståelse at de forteller om de ’slemme’. Informantene trekker frem blant annet Hitler, Mengele og Himmler. Disse nazistlederne blir karakterisert som ’grusomme’, ’gale’ og ’dårlige mennesker med psykiske problemer’. Jødene karakteriseres entydig som ofre det er synd på. Dette er selvfølgelig ikke gale betraktninger i seg selv, men dersom den visdom som læres i dag, skal være vis i morgen og i overmorgen og hvor ferdighetene man har oppnådd skal være gyldige og nyttige for bestandig, må de underliggende mekanismene tydeliggjøres slik at synet på mennesket inkluderer den pluralitet som tilhører ungdommenes egen tid. Det er derfor avgjørende at andre verdenskrig og Holocaust da ikke bare omhandler jødeutryddelse, slik at det blir en historie om og for det jødiske folk alene. Andre verdenskrig må lære oss å håndtere de organisatoriske trusler og humane utfordringer vi møter. Vi som borgere er avhengige av å leve sammen, slik at orden og regler oppleves som en del av (det globale) fellesskapet. Uryddighetene og truslene må ivaretas gjennom vennskap, refleksjon og dialog. I den sammenhengen kan undervisning om andre verdenskrig være en viktig kime til fremtidig forståelse for de ungdommer som skal dannes til demokratiske borgere.

Gjennom sine roller som tidsvitner er det viktig at ungdommene blir kjent med det som tilsynelatende fremstod som normalt, men som skulle vise seg å være en større trussel mot menneskeheten enn dem som lett kunne identifiseres som onde individer med grusomme hensikter.

Det sentrale i Baumans tanker om postmoderne moralitet er "the marks of moral condition, as they appear once contemplated from the postmoderen perspective (Bauman 1993:10). For Bauman handler dette om ansvarlighet. Bauman gir en rekke argumenter som støtter opp om hans påstand om at ansvarlighet er det postmoderne moralitet handler om. Det mest overbevisende argumentet finner vi kanskje i påstanden om at det å følge reglene, gjør ikke og vil aldri redde oss fra ansvaret for våre handlinger (Bauman 1993:20). Vi kan alltid spørre oss selv og vi kan alltid bli spurt av andre om vår lydighet ovenfor ulike sett av (etiske) regler er eller var det riktige å gjøre. Vi vil aldri kunne få et endelig svar på et slikt spørsmål.

Deler av Baumans diskusjon rundt ideen om ansvarlighet er av historisk og sosiologisk natur. I denne konteksten finner Bauman fremkomsten av ansvarlighet og mulighetene for ansvarlighet i begynnelsen av den moderne æra. Det pluralistiske i moderniteten, eksemplifisert i "breaking the mould of tradition, escaping the tight and pernicky control of the parish and local community, slackening the grip of ecclesiastical ethical monopoly" hadde en "emancipatory effect" i det det åpnet opp for mulighetene for individuelle valg og derfor for individuelt ansvar (Bauman 1993:22). Man kan derfor hevde at dette er et paradoks ved det postmoderne, fordi de moralske valgene og ansvaret de bringer med seg tilfaller dagens ungdom samtidig som de samme ungdommene blir frarøvet behaget ved å ha universelle retningslinjer (Bauman 1993:22). Gjennkjenning av individuelle valg og dets ansvar kunne bare resultere i en systematisk mistillit til alle autoriteter. "In the end", skriver Bauman, "we trust no authority, at least, we trust none fully, and none for long: we cannot help being suspicious about any claim to infallibility" (Bauman 1993:21). Som vi har sett, har moderne etikk søkt seg vekk fra denne forlegenhet gjennom oppfinnelsen av rasjonell etikk. "Et samfunn hvor fornuften, og fornuften alene enestående regjerer"⁷ (Bauman 1993:31).

Antagelsen og håpet med denne strategien var at koder og normer gjennom en rasjonell etikk ville resultere i, og kanskje også skape moralitet og moralsk atferd. Denne antagelsen var,

⁷ Min oversettelse. Originalt: "...a society in which Reason, and Reason alone, rules supreme".

med andre ord at kodene og normene for rasjonell etikk ville slippe fri ansvarsfulle handle. Likevel, sier Bauman, "the bid to make individuals universally moral through shifting their moral responsibilities to the legislators failed, as did the promise to make everyone free in the process" (Bauman 1993:31). På motsatt side i den moderne æra befinner vi oss tilbake ved start fordi vi nå vet "that we will face forever dilemmas without unambiguously good (that is, universally agreed upon, uncontested) solutions, and that we will never be sure where such solutions are to be found; not even whether it would be good to find them" (Bauman 1993:31).

Det postmoderne åpenbarer med andre ord at moralske valg er faktiske valg og at moralske dilemma er faktiske dilemma og ikke "the temporary and rectifiable effects of human weakness, ignorance or blunders" (Bauman 1993:32). Dette forteller derfor at moralske valg, ulikt abstrakte etiske prinsipper i virkeligheten er ambivalente. Bauman karakteriserer den postmoderne anerkjennelse av forvirringen i den menneskelige verden som en nyforhekselse (re-enchantment) av verden (Bauman 1993:33). Den postmoderne verden, argumenterer Bauman, er en verden "in which mystery is no more a barely tolerated alien awaiting a deportation order" (Bauman 1993:33). Det er en verden hvor vi lærer å leve med de hendelser og handlinger som ikke bare er for-forklart, men som for alt vi vet er uforklarlig (Bauman 1993:33).

Enkelte vil antagelig hevde at den postmoderne aksept av eventualiteter og uforutsette hendelser, med de tvetydigheter det måtte innebære, vil medføre slutten på moralitet og til og med danne en alvorlig trussel til enhver mulighet for mennesker å leve sammen. Bauman derimot tar et motsatt standpunkt. Han argumenterer for at den postmoderne ny-forhekselsen av verden bærer en muligheter for å slippe til en menneskelig moralsk evne til den samme verden. Det betyr ikke at verden nødvendigvis blir et bedre og vennligere sted av den grunn, hevder Bauman:

"But it will stand a chance of coming to terms with the tough and resilient human proclivities it evidently failed to legislate away – and of starting from there" (Bauman 1993:34).

Bauman legger til at en slik ny start "will even make the hope of a more human world more realistic" (Bauman 1993:34).

For Bauman vil en slik ny-forhekselsen av verden gjøre moralen mer personlig (Bauman 1993:34). En slik personliggjøring innebærer at ansvarligheten flyttes fra målområdet til startstreken i forhold til etiske prosesser. Det er nettopp på denne måten at ansvarlighet blir det sentrale og den altforklarende karakteristikk av den postmoderne moralitet uten etiske koder (Bauman 1993:31). Istedenfor å utradere moralitet og moralsk ansvar, vil vi kunne si at de postmoderne vilkår setter ansvarlighet i sentrum.

Baumans sosiologiske og historiske utredning av det moderne / postmoderne avslører, om vi skal oppsummere det, hvorfor ansvarlighet er både mulig og nødvendig i det postmoderne. Det er mulig fordi postmoderniteten forlater troen på de universelle moralske koder og fordi den legger de rasjonelle etiske lover bak seg. Det er derfor ansvarlighet blir nødvendig. Samtidig reiser det seg et spørsmål om hvordan vi skal forstå ansvarlighet. Kan vi se at den er naturlig? Er den sosial? Er den i seg selv universell? Eller er den unik? Bauman gjør rede for disse spørsmålene i sin diskusjon om det universelle og moralitet og de grunnleggende spørsmål om moral.

Skal ungdom kunne lære å leve gode liv i en ny-forhekset verden, stiller det krav til at man evner å definere sin plass på ulike nivåer i deres eget liv og i samfunnet. Ens egen definisjoner av hva som er godt for hver enkelt og hva hver enkelt opplever som godt for andre må defineres, -ikke av andre, men av hver enkelt. Et av områdene som innlemmes i en slik definisjon av den enkelte er opplevelsen av frihet. Det siktes da ikke til sanserlig frihet eller frihet til å følge sine lyster eller begjær. Jeg sikter da til en frihet som følger refleksjon og dømmekraft. Frihet til ansvarlig selvlovgivning, ofte referert til som autonomi.

2.4.1 Autonomi

Hva mener vi med autonomi? Hva vil det si å være en autonom person? Noen vil definere en autonom person som en som lever etter egne leveregler, eller som bestemmer over sitt eget liv. To mennesker kan leve etter de samme levereglene. Ingen av dem lyver eller jukser, og begge respekterer andre mennesker. Den ene er konform fordi han eller hun lever etter de reglene som forventes og med god oppdragelse hjemmefra Den andre er autonom fordi han eller hun har selv tenkt igjennom disse levereglene ved å reflektere over hvordan livet skal leves, og hvilke prinsipper han eller hun ønsker å leve etter.

En ungdom med konservative foreldre som selv erklærer seg som radikal sosialist, trenger ikke nødvendigvis å være autonom. Vedkommende kan være i opposisjon og derfor handle på tross av det som forventes. Man kan tenke seg flere eksempler på ungdom som ikke er autonome. Narkomane har trang til rus. De lever kanskje i en illusjon og tenker at de velger narkotika, men det er narkotika som kontrollerer dem. Tenåringene tenker ofte at ved å avstå fra sine foreldres skikker og verdier så styrer de sine egne liv, men hvis man ser nærmere på dem, kan man kanskje se at de styres og kontrolleres av sine venner og jevnaldrende. Noen av ungdommene i mitt prosjekt snakker som hvordan enkelte lar seg styre av andre. En av bidragsyterne uttrykker seg slik:

Mesteparten av ungdommene som drikker for moro skyld får på seg gjenger for å løpe en tur, eller for å slåss mot dem. For mange er dette morsomt, og mange er der bare for å holde men gjengen for å ha venner. Det er en lett måte å skaffe seg venner på, og det å begynne å røyke bli med store gjenger som skal liksom hvere tøfft. Eller dem kan bare begynne å bli stor i kjeften og gjøre mase kødd på skolen for eksempel.

Denne eleven uttrykker bekymring for andre ungdommer kandidaten kjenner til eller kjenner personlig. Jeg leser elevens uttalelse som at eleven er bekymret for denne typen atferd. Informanten snakker om at det ikke skjer noe før man blir tatt for handlinger som ikke anses som gode. Da først kan foreldrene snakke med dem, slik at de eventuelt endrer atferd. Kandidaten trekker også frem at enkelte foreldre ikke bryr seg. Kandidaten snakker også om det positive ved at Natteravner går rundt og passer på. Eleven fortsetter videre:

Foreldre burde hvere litt mer våken over hva barnet demmes driver med, for det kan ende dårlig til slutt og barnet kommer til å angre på kanskje resten av livet eller at dem ikke kommer over det med en gang.

Når man er tenåring er det ikke uvanlig å være i opposisjon eller føle en trang til frihet. Like viktig er det antagelig å føle en tilhørighet til den gruppen man enten identifiserer seg med eller omgås. Man kan spørre om man er virkelig fri når man som tenåring ruser seg, og oppsøker voldelige situasjoner. Opplevelse av frihet relateres ofte til opplevelse av autonomi. Jeg hevder det er en forskjell mellom disse to begrepene. Autonomi skiller seg fra frihet ved at frihet referer til handling. Frihet tillater oss å handle eller stopper oss fra å handle. Autonomi handler om de indre betingelser, de motivasjoner og verdier som beveger

mennesker i retning av å handle. Det handler om hvordan man tilnærmer seg motivene og verdiene som får en til å gjøre ulike handlinger. En autonom person gjør dette på en måte som utløser et selvstyre som er uavhengig, kompetent og reflekterer det faktum at de i seg selv har en identitet. Pedagogisk ordbok (2005:24) definerer autonomi som selvstyre, selvstendighet og uavhengighet ”Egenskap hos en person å kunne foreta selvstendige handlinger og å kunne tenke uten å påvirkes av faktorer i omgivelsene. På bakgrunn av denne definisjonen kan man ikke si at ungdommene som er beskrevet ovenfor tilsi å innehar et autonomt mestringsmotiv for handlingene. Det er heller nærliggende å betegne det som et sosialt prestasjonsmotiv for å få anerkjennelse fra andre. Jeg mener ikke at man kan forvente at ungdom som avslutter ungdomsskolen skal kunne mestre et autonomt tanke- eller elvesett. Ungdommene ved Grensebygda ungdomsskole viser heller ingen sider i sine tekster hvor de selv setter ord på hvordan de kan oppnå en slik form for frihet.

Derimot er det flere som snakker om de plikter og de forventninger som de enten føler se må følge eller som de ber eller mindre ubevisst følger fordi det forventes av dem.

2.5 Plikt – medfølelse - medlidenhet

Vektleggingen av faste verdier som grunnlag for faste stabile normer skaper klarhet og styrke, hevder Einar Aadland (1991). Han sier videre at, respekt for autoriteter gir handlekraft og er styrkende for fellesskapet. Dette er tilfellet når det gjelder gode autoriteter og rollemodeller. Det å følge Norges lover eller en religiøs overbevisning er til vanlig både rett og godt.

2.5.1 Hva kjennetegner en plikt

Veldig mye av hverdagen kan knyttes til moralen din, om man gidder å hjelpe andre, møte opp på avtaler, gjøre det man får beskjed om også videre. Vi har nemlig plikt til å gjøre som de voksne sier.

Både ungdoms og voksnes pliktfølelse i forhold til å samhandle og ta vare på hverandre har derfor betydning for hvordan vi inkluderer alle mennesker som medlemmer i vår felles

verden. Vi opplever plikter hver eneste dag. Som den ene eleven jeg siterte i innledning til dette avsnittet, er plikten å hjelpe andre, plikten til å møte opp på avtaler og plikten til å gjøre det man får beskjed om, et daglig krav som møter de fleste av oss. Spørsmålet blir om pliktene skal utføres bare fordi de voksne sier det. Ofte er opplevelsen av å gjøre disse oppgavene så godt innarbeidet at vi ikke tenker over at vi må eller skal utføre dem.

En plikt er en handling vi er pålagt å gjøre av oss selv eller andre (Henriksen og Vetlesen 2006). Plikten er noe vi må gjøre og innebærer derfor at vi ikke kan unndra oss den uten at det medfører en klanderverdig situasjon. Vi forholder oss alle til plikter. Barn og ungdom har plikter i forhold til hjem, skole, lærer og foreldre. Voksne har plikter i forhold til familien, arbeidsplassen, Norges lover etc.

Henriksen og Vetlesen (2006) sier at plikten ofte har tre kjennetegn. (1) Plikt er ikke noe vi kan si at vi skal gjøre bare av og til og når det passer oss. Den er absolutt og stiller oss overfor krav vi ikke kan unnvike. (2) Pliktene er ofte formulert som regler. De ti bud er eksempler på pliktetiske regler. Menneskerettigheter kan også oppfattes som slike regler. Disse reglene gjelder uansett hvem vi bruker dem på. (3) Pliktreglene har til hensikt å hjelpe oss med å forstå hva som er rett og galt. Pliktetisk tenkning hevder at det gode måles med riktige handlinger.

Plikter innbefatter handlingene våre og bakgrunnen for dem. Dersom man handler pliktetisk betyr det at man er drevet av en bestemt type etisk motivasjon. Ved å ha visshet om hva som er vår plikt, finner vi frem til den rette handlingen (Henriksen og Vetlesen 2006).

Som nevnt ovenfor, er det mange av informantene kommer direkte eller indirekte inn på opplevelse av plikt i sine stiloppgaver. Det dreier seg for eksempel om plikten til å vare snill mot sine venner, foreldrenes plikt til å følge opp barna sine i ungdomstiden eller ungdommenes egen plikt til å si ifra hvis noen blir mobbet eller bruker rusmidler. Handlungsreglen som går igjen hos flere av informantene er 'den gyldne regel': "Du skal gjøre mot andre det du vil at andre skal gjøre mot deg", eller snudd på hodet: "Du skal ikke gjøre mot andre det du ikke vil andre skal gjøre mot deg."

En av elevene formulerer betydningen av den 'gyldne regel' etter å ha argumentert for hvordan det er viktig å gjøre moralske handlinger:

I kristendommen har man den gyldne regel: ”Du skal gjøre mot andre det du vil at andre skal gjøre mot deg”. De samme ordtakene, formulert på en annen måte, finnes i de fleste religioner.

Forut for sitatet snakker kandidaten om de dårlige moralske handlingene Hitler og nazistene gjorde. Videre trekker eleven frem Oscar Schindler frem som en man som gjorde gode moralske handlinger ved å opprette fabrikken hvor han ansatte og skjulte jøder.

Norske barn lærer ”den gyldne regel” allerede når de er små. Noen lærer den på søndagsskolen andre lærer den i barnehagen. Selv om setningen er hentet fra Bibelen⁸, og ofte refereres til som nestekjærlighetsbudet, er den adoptert av det sekulariserte samfunnet som en leveregel det skjelden stilles spørsmålstegn ved fordi den formidler noe vi betrakter som universelt godt. Vi opplever regelen som en plikt vi bør følge fordi det er en god regel, og fordi regelen symboliserer en handlingsmåte og et levesett vi verdsetter i vår kultur. Likevel er det ikke en regel vi evner å følge til enhver tid. Uansett er det et ideal for de fleste å forsøke å leve opp til denne læresetningen.

For mange mennesker blir denne setningen en målestokk på hva som er rett og galt. Den kan betraktes som en måleenhet for medfølelse. Ved å sette en gitt handling opp mot ’den gyldne regel’, kan man bedømme om man bør gjøre den gitte handlingen eller ikke.

Immanuel Kant argumenterte for at gitte handlinger har moralsk verdi når de er gjort av pliktfølelse. I hans øyne er den moralske person en som gjør det rette fordi det er det riktige å gjøre. En person som bidrar med en handling ut fra at det er en moralsk plikt, er hevet over en annen som gjør den samme handlingen for å få ros eller berømmelse, selv om utfallet av handlingene er de samme.

Kant var opptatt av å finne kriterier for rett handling. Han mente den menneskelige fornuft var et korrektiv til den naturlige lyst. Autoriteten som styrer rett handling ligger i menneskenaturen selv (Aadland, 1991). Kant har på mange måter dannet skole for all moderne pliktetikk, hevder Henriksen og Vetlesen (2006).

Kant formulerte tre kriterier for den praktiske fornuft: (1) Du skal handle ut fra din egen overbevisning (maksime) om hva som er rett. Du skal ikke bare følge sosiale regler, men

⁸ 3 Mosebok 19, 18

oppleve frivillighet til å velge hvilke regler du vil følge. (2) Du skal ville denne maksimen. (3) Maksimen skal oppfylle de krav som det kategoriske imperativ stiller: Maksimen skal kunne tjene som prinsipp for allmenne lover, og du skal alltid behandle mennesket som mål og ikke bare som et middel (Aadland, 1991). Denne teorien er både et uttrykk for ansvarliggjøring av det handlende mennesket, samtidig som det trekker inn det fellesmenneskelige ansvar. Kants teori har likevel blitt kritisert for sin rigide form. Når et menneskes handlinger alltid skal stå som modell for universell lovgivning, vil det aldri være rom for unntak. Man vil derfor stå uten hjelp i situasjoner hvor pliktene kolliderer med hverandre moralsk sett (Aadland, 1991).

2.5.2 Hva er en uakseptabel plikt

Et vanskelig dilemma for en pliktetiker oppstår når ens autoritet pålegger han eller henne regler som er i strid med flertallets oppfatning av rett og galt. Gode eksempler på det er Nürnberg prosessene i 1945-1946 og saken mot Adolf Eichmann i 1961. De tiltalte etter andre verdenskrig ble beskyldt for drap, tortur og mishandling. Nazioffiserene forsvarte seg ved å hevde at de handlet på ordre og derfor var uten skyld, fordi de handlet slik de pliktet etter påbud fra Hitler. De tiltalte ble likevel dømt skyldige for "Crimes against humanity", forbrytelser mot menneskeheten. Dommerne mente at det finnes fellesmenneskelige normer som er overordnet ytre autoriteter, -mennesket selv (Aadland, 1991).

Verken Adolf Hitler, Josef Mengele eller Heinrich Himmler, som elevene omtaler som ledende SS-offiserer under andre verdenskrig, var blant personene som ble stilt for retten i Nürnberg under tribunalet i 1945-46. Gjennom å studere elevenes besvarelser får jeg en forståelse av at disse mennene er ungdommenes personifiseringer av ondskapen som ble utført i krigsårene. Slik jeg leser stiloppgavene, sitter elevene igjen med en opplevelse av at disse tre nazilederne har vært de ledende hjernene bak det meste som ble planlagt og gjennomført i forbindelse med Holocaust. Jeg har ikke hatt tilgang til lærernes undervisningsmateriale eller alle elevenes lærebøker, og har derfor ikke forutsetninger for å komme med kritikk av undervisningsopplegget eller foreta en diskursanalyse av sammenhengen mellom intensjoner i læreplanen, hva som står i elevenes skolebøker og hva det faktisk blir undervist i. Likevel mener jeg det er riktig å trekke frem Adolf Eichmann i

denne sammenhengen, selv om ingen av elevene har gjort det i sine stiloppgaver fordi han var byråkraten som hadde ansvaret for deportasjonen av alle jødene til konsentrasjonsleirene, eller dødsfabrikkene som Hannah Arendt kaller dem. Videre tenker jeg at Adolf Eichmann symboliserer den ikke-militære som gjennom arbeid i det moderne byråkratiet var ansvarlig for transporten av all de jøder som ble deportert til konsentrasjonsleirene.

2.5.3 Adolf Eichmann

”Adolf Eichmann var et normalt menneske. Han sov godt, spiste godt, led ikke av mentale forstyrrelser. En eksemplarisk far og en snill ektemann. Under prosessen i Jerusalem kunne jeg ikke få blikket fra ham. Jeg nistret med brennende øyne. Naivt lette jeg etter et merke på hans panne. Jeg trodde at den som sår døden rundt seg, også måtte hule ut en grav i seg selv. Hans menneskelige utseende og normale oppførsel ga meg sjokk”.

I den selvbiografiske romanen ”Natten” (årstall) beskriver nobelprisvinner Elie Wisel hvordan han opplevde Eichmann under rettsaken mot ham i Jerusalem i 1961.

Adolf Eichmann fikk partinummer 889 895 i nazistpartiet og SS-nummer 45 326. Da han ble stilt for retten i Jerusalem våren og sommeren 1961 svarte han ”Unschuldig”, etter tiltalen på alle anklagepunkter (Hagtvedt i Arendt 2000:IX). Adolf Eichmann ble funnet skyldig i forbrytelser mot det jødiske folk og mot menneskeheten. Han hadde ikke aktivt deltatt i massakre eller drap. Han hadde ikke torturert eller utført fysiske overgrep på verken jøder eller andre forfulgte grupper. Adolf Eichmann arbeidet tilsynelatende i det stille innenfor Hitlers nazityskland. Det var ikke før Dieter Wisliceny nevnte hans navn under det internasjonale militær tribunalet i Nürnberg at dommere og embedsmenn ble klar over hans eksistens og virke (Cesarani 2004:1). På det tidspunktet hadde Eichmann flyktet til Argentina hvor han levde i eksil frem til han ble innhentet av Mossad i 1960 og brakt til Jerusalem.

Allerede i 1933 startet hans karriere innenfor det tyske nasjonalpartiet. Det kan synes som han søkte mot anseelse og makt. I 1935 ble han ansvarlig for jødiske anliggender. Innen RSHA gikk han for å være en ekspert på jødisk kultur. Eichmann konsoliderte sin posisjon som den fremste koordinator og iverksetter av det statlige NS-rasemordet på Europas jøder da han deltok på Wannsee-konferansen i januar 1942. Masseskyting av jødene og gassing i

mobile enheter var allerede en praksis på østfonten. Det skjebnesvangre ved Wannsee-konferansen lå ikke i å ta disse beslutningene. Det skjebnesvangre var koordineringen av innsatsen for den ”endelige løsningen”. Myrderiene skulle ikke bare omfatte jødene, men også sigøynere, homofile og andre som ikke passet inn i nazistenes estetiske program. Ved å bringe det offisielle tyske statsmaskineriet inn som en aktiv partner, ville man kunne effektivisere utryddelsen. Her ligger et kjernepunkt i forståelsen av moderne politisk massevold: ”Bruken av den moderne stats samlede byråkratiske ressurser utgjør selve essensen i moderne ideologisk betinget massevold mot hele folkegrupper” (Hagtvet i Arendt 2004:XVI).

Eichmann var oppdratt til å respektere og se opp til anstendige og gode borgere som stod sosialt over ham. Når han i en slik forsamling møtte entusiasme og ikke noen form for motstand mot destruksjonen av det jødiske folk, ble dette for Eichmann det ytterste tegn på oppleggets grunnleggende ansetendighet. Gjennom det tyske borgerlighetens mangel på motstand mot nazistenes drap på Europas jøder, ble det spent en bro mellom den ”respektable antisemittisme” av den typen som var utbredt i det tyske keiserriket til det vulgære nazistiske jødehatet.

Hannah Arendt sier dette om Eichmanns moralutvikling:

”Samvittigheten til Eichmann ble faktisk beroliget da han så hvor villig og ivrig ”pene mennesker” overalt reagerte på samme måte som han selv.” (Arendt 2000:131)

Eichmann var i sin moralutvikling utpreget konvensjonell og viste tidlig tegn til å sette likhetstegn mellom sin egen moral og de herskende konvensjonelle moralnormer i nærmiljøet. Hans møte med høyt utdannede jurister og respektable menn innenfor byråkrati og statsapparat ga ham legitimitet. ”Eichmann var likevel ikke i tvil om hva Wannsee-konferansen dreide seg om: Drap i millionklassen på konkrete individer” (Hagtvet i Arendt 2000:XVX). Genocidet ”...skyltes ikke en vill og ukontrollerbar gjeng med pøbler, men lydige og disiplinerte uniformerte menn som fulgte reglene, og som var pinlig nøyaktige med å overholde både ånd og bokstav i de oppdragene de fikk” (Baumann 2005:203).

I sitt møte med Eichmann så Arendt en ganske middelmådig og ’banal’ mann, som ikke på noen måte var så ekstraordinært ond som man skulle anta et menneske i hans posisjon var.

Hun så først og fremst så i mannen var en total mangel på tankeløshet og refleksjonsevne. Det grunn til å spørre om hun hadde rett i at han var tankeløs. Han visste hva han var med på til tross for tildekkende språkbruk og byråkratisk mentalitet. Det er kanskje mer dekkende å hevde at han, mer eller mindre bevisst, valgte å ikke tenke, å ikke reflektere inngående, for på den måten å holde det verste ubehaget unna. Det er derfor nærliggende å tenke at han projiserte sitt ansvar over på sine overordnede.

Arendts tolkning og beskrivelse av Adolf Eichmann er omstridt. Han har blitt portrettert mange ganger, både gjennom bøker og film. Tolkningene av hans persona er ulike. Samtidig er det interessant å merke seg at Eichmann er blitt et skremmebilde på hva slags individer et samfunn er i stand til å produsere.

I vår egen tid står vi tilbake, etter Holocaust, med et vedvarende spørsmål: Finnes det en "Eichmann" i oss alle? Den amerikanske psykologen ved Yale-universitetet, Stanley Milgram, foretok i 1974 en empirisk test hvor han lot en gruppe vanlige og vennlige mennesker utgjøre et testpanel som fikk ordre om å gi strøm til fiktive ofre som ved tortur. Jo mer strøm "offerene" fikk, jo mer skrek de. Det resultatet som sjokkerte verden var at mange av testpersonene fortsatte å gi mer strøm jo høyere ofrene skrek, selv om de fikk ordre om det. Overraskende få reduserte strømstyrken for å befri ofrene fra torturen de fiktivt gjennomgikk. Milgram konkluderte derfor med at, "ja, vi kunne ha gjort det, og vi kan gjøre det igjen hvis forholdene ligger til rette for det" (Baumann 2005:204).

Spørsmålet blir derfor hvordan vi skal vite hvem som fremviser en Eichmann-type og hvem som viser seg å være en befrier eller redningsmann (rescuer), gitt en ekstra ordinær situasjon. I en radikal forstand er det neppe mulig å vite dette ut fra et utgangspunkt innenfor en normaltilstand.

Eichmann inngikk i et helt rendyrket, totalitært byråkrati hvor det fra systemets side ikke var nødvendig, ei heller ønskelig med noe rom for selvstendige tanker til hovedmålene for virksomheten. Det var krav om lydighet, lojalitet og iverksetting av ordre uten rom for spørsmål. Med et slikt oppdrag hørte det lovnader om karriere, trygghet og anerkjennelse dersom man innordnet seg. Svaret på spørsmålet ovenfor er derfor: nei. Likevel må vi erkjenne at det antagelig finnes potensielle "Eichmenn" iblant oss.

2.5.4 Eichmanns referanse til 'Det kategoriske imperativ'

Alt Eichmann gjorde, gjorde han som en lovlydig borger. Han fremhevet i rettsaken at han gjorde sin plikt, han fulgte ikke bare ordre, han adlød også loven. Allerede under politiavhørene før rettsaken erklærte han "at han hadde levd hele sitt liv i samsvar med Kants morallover og spesielt i samsvar med Kants definisjon av pliktbegrepet" (Arendt 2000:141). Arendt påpeker at dette var en uhyrlig påstand i den sammenhengen både på grunn av anklagene mot ham, men også fordi Kants moralfilosofi er nøye forbundet med menneskets dømmekraft som utelukker blind lydighet. Hannah Arendt forteller videre at det vakte uro og forundring i rettssalen da Eichmann var i stand til å sitere Kants kategoriske imperativ noenlunde korrekt:

"Med min bemerkning om Kant mener jeg at prinsippet for min vilje alltid må være av den art at det kan bli prinsippet for allmenngyldige lover" (Arendt 2000:142)

Arendt forklarer at dette i ikke er korrekt når det gjelder Eichmann fordi dette ikke er gyldig ved eksempelvis tyveri eller mord. Tyven eller morderen kan ikke tenkes å ville leve under et lovsystem som berettiger andre å stjele fra eller myrde ham. Videre vil jeg hevde at er det ikke slik at Eichmann fulgte 'sin vilje' eller 'prinsipper for allmenngyldige lover'. Han fulgte Hitlers vilje og lovene i en pervertert stat.

En av informantene i skolestilprosjektet trekker frem hvor viktig det er å følge de regler som man finner ut er til det beste for alle i samfunnet:

Man skal ikke blindt følge ledelsens regler. Du må selv finne ut om du mener reglene er til det beste for alle i samfunnet, og ikke bare for noen få, og så finne ut hvordan du skal forholde deg til dem.

I et normalt og godt fungerende demokrati vil antagelig problemer som jeg har skissert ikke opptre som en trussel på makro nivå. Likevel er det grunn til å se på hvordan relasjoner, normer og regler gjør seg gjeldende på mikronivå. Jeg tenker da på ungdommene som har bidratt med sine fortellinger spesielt. Derfor velger jeg å forstå eleven ovenfor dit hen at kandidaten tenker på enkeltindividene når det refereres til 'alle i samfunnet'. Den undervisningen som blir formidlet og den læringen som skjer i klasserommet eller på andre arenaer må, som vi skal se senere i teksten, legge til rette for at det skjer en refleksjon

menneskene imellom. Det må legges til rette for diskusjon på en sånn måte at dømmekraften styrkes. Gjennom utvikling av den enkeltes evne til å tenke over de regler, plikter og orden som omgir oss, utfordres ungdommene til å forvalte samfunnet og demokratiet for fremtiden.

3. Moralsk identitet

3.1.1 Det moralske grunnlag

I en av stiloppgavene som danner grunnlag for denne teksten, innleder en av elevene:

Å gjøre gode moralske handlinger er ikke alltid like lett. Det er ofte foreldre eller voksne som snakker om gode moralske handlinger, de sier det er viktig at du har god moral og gjør gode moralske handlinger.

Det er ikke lett å alltid handle ut fra tanker om god moral. Mange vil si det er umulig. De signifikante voksne i vår oppvekst påvirker vår moralske oppfatning av verden. Vi lærer og adopterer forskjellen på rett og galt. Sitatet til eleven ovenfor sier både noe om at det er til tider vanskelig å gjøre gode moralske handlinger, og at kandidaten opplever et oppdragende press fra foreldrene om å ha gode handlinger som mål i sin hverdag. Den oppdragelse og de verdiene ungdommer får med seg hjemmefra er med på å danne grunnlag for den moralske kompetanse ungdommene besitter og som de vil videreutvikle etter hvert som de blir eldre.

I utgangspunktet kan man ikke velge om man skal ha en moralsk kompetanse eller ikke. I barne- og ungdomsårene er det heller ikke umiddelbart tilgjengelig for oss hvorfor vår moralkonstruksjon er som den er. Etter hvert som vi modnes, utvikles også våre moralske horisonter. Gjennom blant annet oppdragelse og undervisning, refleksjon og ved å speile seg gjennom andre, lærer de unge å ta stilling til hvilke moralgrunnlag de ønsker å definere seg med.

Moral kan ses som et kulturelt fenomen. Jeg tenker da ikke bare på kulturelle forståelser, betraktninger og holdninger på tvers av landegrenser og religioner, men også på kulturelle forskjeller innenfor det vi ofte refererer til som den norske kulturarven og sosiale arvemønstre. Jeg fant det interessant at flere av informantene ga uttrykk for dette i sine besvarelser. Et eksempel på det er kandidaten som skriver at ”de fleste moralske handlinger styres av miljøet.” En annen kandidat snakker også om hvordan moralen er forskjellig i ulike kulturer:

Synet på om det er gode eller dårlige moralske handlinger varierer fra kultur til kultur. Noe vi nordmenn synes er en god moralsk handling, kan for eksempel i Irak være dårlig moral.

Man kan hevde at det i begrepet moral ligger det en form for praksis eller handling. Moralsk praksis eller handling er en del av denne helhetlige moralforståelsen. Hos Charles Taylor er praksis (practice) et viktig begrep for å forstå den enkeltes moralske kompetanse. Han sier:

”By ’practice’, I mean something extremely vague and general: more or less any stable configuration of shared activity, whose shape is defined by a certain pattern of dos and don’ts, can be a practice for my purpose.” (Taylor 1989:204).

Vår moralske praksis kan på denne måten forstås som en hvilken som helst stabil form for felles aktiviteter som er definert gjennom visse retningsgivende forbud og påbud. Når vi snakker om moral, snakker vi som oftest som moralen forstått som handling. Det vil si moralske handlinger, enten de er gode eller dårlige.

For ungdommene som har bidratt med sine beretninger kan derfor deres moralske praksis eller moralske grunnlag forstås som et vidt begrep. Deres handlinger kan etter slik jeg har definert praksis med hjelp av Taylor, strekkes til å omfatte hele deres virksomme liv. Den ene informanten snakker om at ”det finnes hundrevis av slike handlinger”:

Men gode moralske handlinger trenger ikke være å redde over tusen menneskeliv, det kan være så enkelt som å hjelpe en gammel dame over veien, eller holde opp døren for en stakkar som holder på å bære seg i hjel. Det finnes hundrevis av slike handlinger man kan gjøre uten at man lager et stort nummer ut av det.

Denne eleven har i sin stiloppgave brukt Oscar Schindler som eksempel på gode moralske handlinger fra andre verdenskrig. Jeg forstår elevens poeng som at man ikke trenger å være helt i en verdenskrig for å gjøre gode moralske handlinger som er av signifikant betydning. Man kan i all enkelhet hjelpe en gammel dame over veien.

3.2 Hver og en er unik

Encyclopedia Britannica⁹ definerer unik (unique) som: “Being the only one” og “Being without a like or equal”. Å være i en posisjon av å være den eneste ene, som er ulik alle andre kan oppleves forskjellig. For mange er opplevelsen berikende. Andre kan opplevevelsen være både skremmende, ensomt og truende. I den vestlige verden er vi opptatt av å lære barn og unge verdien av å være spesielle og fremheve egenverdien hos den enkelte. Motsetningen til en slik måte å se den partikulære verdien av den enkelte på kan være totalitære samfunn, hvor man ofte ser på den enkelte som brikker i et felles mål. I et slikt samfunn vil noen hevde at hver og en ikke er unik og at en person som fremstår som uvanlig kan bli sett på som en trussel for å nå felles mål. Det kan dreie seg om religiøse mål eller politiske mål. Et eksempel på det er utryddelsen av jøder, sigøynere, homofile og andre under andre verdenskrig.

En av elevene innleder et av sine avsnitt slik:

Vi er alle forskjellige. Vi har vær vår historie og våre historier veves sammen i ulike felleskap. I og med at vi er forskjellige er vi unike. Vi lever unike liv, vi tenker forskjellige og unike tanker.

Denne eleven uttrykker det faktum at vi er forskjellige. Kandidaten trekker frem historiene våre som en årsak til at vi fremstår som ulike. Videre påpeker informanten at disse historiene veves sammen til ulike felleskap. Våre historier starter med at vi blir født. Vi som mennesker formes allerede fra begynnelsen. Hannah Arendt så på nataliteten som en fundamental grunnmur i våre liv. I biografien om henne trekker Elisabeth Young-Bruel (2004:76) frem hvor grunnleggende nataliteten er i Arendts filosofi:

She had the beginnings of an awareness that we are shaped fundamentally by the conditions of our births, by our neighbourhood, by the group we are a part of by virtue of birth.

For Arendt ble nataliteten en av grunnsteinene i hennes tenkning fordi hun var født jøde i en tid hvor frykt og forfølgelse satte preg på hennes liv og historie. Man kan også i dag hevde at nataliteten er en grunnstein for mennesker fordi vi blir født inn i familier og kulturer hvor

⁹ <http://www.britannica.com/dictionary>

sosial arv former oss på godt og vondt. Barn og unge lærer av sine rollemodeller. De voksne som oppleves som signifikante og som fremstår som forbilder er med på å danne identitetsgrunnlaget man tar med seg videre i barndommen, ungdommen og voksenlivet.

Barn og unge er også rollemodeller og forbilder for hverandre. Noen har større påvirkningskraft enn andre, og noen lar seg lettere påvirke og forme enn andre. Som vi skal se litt senere i dette kapitlet la Arendt mer i natalitetsbegrepet enn bare fødselen. For henne er hver handling vi gjør en ny begynnelse, - en ny mulighet til å skape forandring.

De konvensjoner, koder og regler som råder innenfor en gitt ungdomskultur er viktige i forhold til hvor enkelt eller vanskelig det oppleves å fremstå som både unik, spesiell og uvanlig. Den moral som råder og er internalisert hos den enkelte kan lett smitte over på medlemmer i det sosiale fellesskapet. Charles Taylor fremmer en idé om at mennesket som subjekt er knyttet til at hver og en av oss skal være i besittelse av et unikt selv, en unik identitet. Denne identiteten må gis rom og kompetanse til å kunne utvikles (Nyeng 2000:21). Den moderne epoke utviklet et identitetsbegrep som reflekterer vår kompetanse. Denne kompetansen reflekterer vår unike kompetanse i forhold til våre omgivelser¹⁰, hevder Nyeng (Nyeng 2000:21). For ungdom i det postmoderne handler det derfor om å finne mål med livet i kraft av å realisere seg selv. Gjennom å leve ut sine evner på unikt vis, har man mulighet til å ta verden i sin besittelse.

Hannah Arendt sier at det er dette som er med på å skape pluraliteten.

Med støtte i Charles Taylor, vil jeg hevde at vår moralske identitet er en del av den konstruksjonen som dannes sammen med andre i et felleskap. For ungdom er det ulike arenaer som er med på å skape grobunn for identitetsdannelse og identitetsevaluering. Taylor mener vi kan snakke om identitetskriser når det er snakk om å finne sin egen identitet (Nyeng 2000). I følge ham blir vår identitet definert av fundamentale evalueringer.

En oppfatning av det moralsk rette må forankres innenfor en oppfatning av det gode hos den enkelte ungdom, spesielt om dette skal antas å ha substansiell betydning for hver og en. I den postmoderne kontekst er det ikke nok å vite at noe er moralsk rett å gjøre, man må ha en

¹⁰ Nyeng (2000:37), sier at når man på denne måten snakker om det å være unik og besitte unik kompetanse, så skapes det lett assosiasjoner i retning av flinkhet. Her er det snakk om unik i dydsetiske termer, -om godhet i det å være menneskelig. Det kompetente mennesket er en som har funnet en god måte å være menneske på. Det er derfor ikke snakk om segmentinndelte flinkheter vurdert ut fra delhensyn.

genuin opplevelse at det er moralsk rett for seg selv. Det er derfor illustrerende å se til en av de andre elevenes stiloppgave. Denne kandidaten snakker som hvordan moralen varierer fra person til person og hvordan man identifiserer seg ulikt med hva som er godt eller ondt:

Moral og hva som er godt eller ondt varierer fra person til person, mellom de forskjellige religionene, i kulturer og kanskje til og med mellom kjønnene. Mine egne meninger kan være totalt forskjellige fra en person jeg ellers kan identifisere meg mye med.

Variasjoner i moralsk oppfatning trenger ikke være noe galt i seg selv. Det kan oppleves som naturlig sett ut fra ståsted, livsfase eller bakgrunn. ”Alle er jo forskjellige, så det er jo på en måte litt logisk at vi mennesker har forskjellig moral”, sier en annen av kandidatene i forbindelse med oppsummeringen av sin stiloppgave. Spørsmålet blir om man blir i stand, men også føler seg velkommen til å stå for et autentisk moralsyn (Taylor 2003:29) som i enkelte tilfeller kan stå i motsetning til andres syn innenfor den gruppen man tilhører. For Taylor er det bare mulig å være et autentisk, moralsk menneske om kilden til dets moral er oppriktig innenfra-følt (Taylor 2003).

Et eksempel er de mange unge homofile sliter med å finne sin identitet (Hellesund 2009). Når man som ungdom oppdager at man føler annerledes i forbindelse med kjærlighet ovenfor samme kjønn, kan det oppleves som svært vanskelig både å identifisere seg med sin egen identitet og å fortelle andre hvem man er. Hegna, Kristiansen og Moseng ved Nova (1999) gjorde en undersøkelse blant ungdom som viste at mange tyr til rus, avslutter skolegang og sliter med psykiske problemer fordi man opplever det vanskelig både å finne sin identitet og å leve et liv som homofil i et samfunn som man opplever at undertrykker ens verdi som menneske.

Samtidig er enkelte ledere og debattanter innenfor religiøse organisasjoner svært aktive i å forkynne sitt budskap om hvor umoralsk det er å leve ut sine homofile følelser. I den sammenhengen er det lagt frem påstander om, både i avisinnlegg og fjernsynsdebatter, at homofile har mange partnere, at det er skadelig for barn å vokse opp med homofile foreldre og at de lever et utagerende liv osv. Disse kreftene har selvfølgelig ikke stilnet, men heller sett sin anledning til å fronte sitt syn på hva de mener er homofiles unaturlige livsførsel rundt høringen og i debatter om felles ekteskapslov som har pågått de siste årene. Innenfor enkelte

kretser kan det synes som det er legitimt og kanskje også noen ganger oppleves som en plikt å si ifra når marginale grupper handler eller lever et liv som er i konflikt med ens egen religiøse eller politiske overbevisning. Det kan synes som deres pliktetiske kall må fremmes for å få orden på hva de anser som truende for den religiøse moralske tradisjonen de representerer. Problemet med slike ytringer og debatter hvor homofile blir berørt, er at man ikke omtaler heterofile som har eventuelt tilsvarende mange partnere eller lever et parallelt utagerende liv.

Charles Taylor etterlyser et mer subtilt språk. Polariserende debatter kan viktige distinksjoner bli tilslørt av tåkeprat, hevder han (Taylor 2003:90). Det dreier seg om distinksjoner for å forstå den (post)moderne kulturen. Videre handler en slik debatt også om forskjellen på det universalistiske og det partikulære. Man kan også hevde at det etiske fokuset er ulikt. Skal man handle ut fra et plikt-, nærhets-, eller dydsetisk perspektiv? Bør man la sin egen religiøse overbevisning styre andres menneskers liv eller er det heller slik at man sammen må finne fellesnevner i forhold til moralske spørsmål slik at alle kan delta til det beste for en felles verden?

For å ta alle mennesker på alvor og på den måten ønske det gode for alle, mener jeg det vil være tjenelig å løfte slike utspill og debatter som ovenfor opp på et generelt nivå. Det er overveiende sannsynlig at mange homofile ungdommer også vil ta avstand fra mange partnere og en utagerende livsførsel om de fikk mulighet til å delta i debatten på like vilkår. Det er heller ikke sikkert at alle heterofile ønsker et monogamt samliv. Målet må ikke være å undertrykke den ene gruppens mening for å ikke såre den andre gruppens mening. Ved å være ansvarlig i forhold til hvordan man ordlegger seg, kan det hende man oppnår flere felles goder istedenfor å stenge enkelte grupperinger ute fra fellesskapet.

Et annet eksempel på at man stenger viktige samfunnsmedlemmer ute fra debatten er de politiske spørsmål om Israel og Palestina som diskuteres. Dersom man ikke er tydelig i sine synspunkter og formuleringer rundt en eventuell kritikk av staten Israels politikk, er det sannsynlig at mange jøder forsvare et politisk styresett man ville tatt avstand fra dersom språket og vinklingen i diskusjonene hadde vært formulert annerledes. Når man definerer seg som en av 'dem', vil man også forsvare 'dem' i situasjoner hvor deres gruppe, i dette tilfellet religion, blir kritisert og/ eller angrepet. Hannah Arendt sa en gang at når hun ble angrepet som jøde, forsvarte hun seg som jøde. Angrep på en gruppes moralske identitet vil i mange

tilfeller forsvares av dem som føler seg angrepet på ens personlige identitet. Derfor er det moralske språk som benyttes i drøftelser om hva som er rett og galt, gode eller dårlige moralske handlinger avgjørende i forhold til både respekt for den andres rett til å leve til det beste for sine medmennesker. Mangel på et slikt språk kan også forhindre viktig og betydningsfull dialog som igjen kan skape refleksjon.

Med et gitt utgangspunkt om at de fleste mennesker ønsker å gjøre gode handlinger, har også alle mennesker et ansvar i forhold til å gjøre hverandre gode. Spørsmålet om hva som er det gode liv og hvem deltagerne i dette fellesskapet skal være kan vanskelig gjøres til gjenstand for en realistisk drøfting uten å ta stilling til tid og sted og hvem som eier det liv det er snakk om (Tranøy 1998). I den postmoderne, vestlige verden er det etter alt å dømme et faktum at både homofile ungdommer, norske jøder og de ungdommene som har bidratt med sine stiloppgaver ønsker å ta del i det norske fellesskapet, og derfor ønsker å definere sin versjon av det gode liv innenfor dette fellesskapet. Akademikere og profeter, religiøse og verdslige, har fortalt og forteller stadig sine tilhørere og tilhengere hvordan de skal gå frem for å bli lykkelige eller unngå fortapelse. "I det minste har de sagt noe om hva slags lykke det er som kan være et verdig mål for det gode liv" (Tranøy 1998:54). Aristoteles' *eudaimonia* oversettes ofte som 'lykke' (Nussbaum 1990). For grekerne betydde *eudaimonia* omtrent det samme som å leve et liv som er godt for mennesket eller menneskelig blomstring (Nussbaum 1990).

Mange vil si det er selvsagt at det gode liv må være tilpasset menneskets natur. Dette gjelder også for Augustins aller høyeste ideal for menneskelig selvrealisering (Arendt 1978). For ham var gleden over sannheten, den usanselige, intellektuelle visjon av Gud (Tranøy 1998). Selv kristne kan vanskelig tro at denne gleden kan belønne andre enn de kristnes egen livsførsel.

Dersom man skulle stilt Aristoteles spørsmålet når, hvor og hvem som er aktuelle kandidater til det gode liv, ville han antagelig svart at det ikke gjaldt for alle, men for noen; her og nå. Augustins svar ville vært et annet: "I livet etter døden, og for dem som gud gir et slikt liv" (Tranøy 1998:55).

Det kan synes åpenbart at det gode liv ikke er det samme for alle. Skulle en definisjon av det gode liv romme alle, ville faren for tap av virkelighetskontakt være en realitet. Definisjonen

av det gode liv vil forståelig nok ikke være det samme for ungdom som for en voksen. En slik definisjon er antagelig heller ikke lik for kvinner og menn, eller for kronisk syke og friske. Vi kan ikke bare si at det er friske, heterofile, kristne menn som kan ha et godt liv. Dessuten er det store forskjeller innenfor de gruppene jeg nettopp har nevnt. Man må ta hensyn til behov, preferanser og prioriteringer når det er ens 'livsplan' som er oppe til debatt (Tranøy 1998).

Det ville være umulig for ungdom å legge en livsplan som skulle være en plan for livet, fra man er tenåring til man dør, selv om mange kristne tror at Gud har en slik plan for dem som tror på ham. For de fleste er det antagelig nok å planlegge for en anskuelig fremtid. Videre er det også flere faktorer som spiller inn i forhold til hvordan våre liv fortoner seg per se, og hvordan det vil være i fremtiden. Den enkelte ungdoms bakgrunn og historie spiller inn i forhold til de retninger livet tar.

Vi er alle født inn i en kulturell samfunnskontekst som på en for individet ikke-valgt måte utgjør rammen vi konstruerer vår identitet og skaper vår versjon av det gode liv innenfor. Jeg tolker dette dit hen at bakteppet for vår moralitet og våre handlinger er grunnleggende elementer innenfor den sosiale og menneskelige kapital vi bærer på, og som vi ofte refererer til som 'sosial arv', 'sosiale antenner' og empati og sympati for andre. Denne kapitalen er med på å styre vår evne til refleksjon og påvirker vår dømmekraft i forhold til de (moralske) valg vi står ovenfor til daglig. Disse elementene inngår i det Taylor kaller for rammeverket som utgjør vår væren i verden som mennesker blant mennesker (Taylor 1989:26)

For ungdommene som har bidratt med sine skolestiler, er det deres biografier som er med på å danne rammeverket som senere, forhåpentligvis skal videreutvikles til å gjøre dem til ansvarlige voksne. Det dreier seg om bakgrunnshorisonter som implisitt eller eksplisitt påvirker deres bedømmelse av verden, deres intuisjoner og reaksjoner. Vi har alle et personlig rammeverk som konstituerer hvem vi er. Den ene av elevene avslutter sin stiloppgave med en kjent metafor fra det pedagogiske fagmiljø:

Vi kan si at livet mitt er en ryggsekk. Jeg kan velge hva jeg vil fylle i sekken. Noen fyller sekken med dritt. Jeg håper at jeg klarer å fylle sekken med gode moralske opplevelser i framtida.

Som pedagog har jeg deltatt på mange kurs og seminarer i kraft av å være ansatt som enten miljøterapeut eller personalleder. I disse sammenhengene har flere foredragsholdere brukt metaforen om ryggsekken vi bærer på ryggen. Denne ryggsekken fylles med alle våre opplevelser og erfaringer fra vi er født til vi dør. Det er denne ryggsekken Taylor refererer til som våre rammeverk. Dette rammeverket eller denne ryggsekken vi bærer med oss blir en del av vår moralske identitetsdannelse.

Charles Taylor sier i sin bok "Sources of the Self" (1989), at mennesker alltid lever sitt liv i et dialektisk forhold til den bakgrunn som er mer eller mindre tilgjengelig for oss bevisst eller ubevisst. Dette refererer han til som vårt rammeverk:

"Frameworks provide the background, explicit or implicit, for our moral judgements, intuitions or reactions on any of the three dimensions. To articulate a framework is to explicate what makes sense of our moral responses. That is, when we try to spell out what it is that we presuppose when we judge that a certain form of life is truly worthwhile, or place our dignity in a certain manner, we find ourselves articulating inter alia what I have been calling here 'frameworks'." (Taylor 1989:26)

Taylor sier at rammeverket utgjør et enkelt menneskes bakgrunn, dets bakgrunnshorisont, som implisitt eller eksplisitt påvirker våre tolkninger og bedømmelser av verden.

I denne sammenhengen er det derfor naturlig å se på hvordan vi bruker de opplevelsene og erfaringene vi bærer på. Når man vokser opp og blir ansvarlige ungdommer, kan man til en viss grad velge hvordan man skaper og utvider sitt rammeverk eller hvordan man fyller ryggsekken med erfaringer og opplevelser. Ved å gjøre bevisste valg, finner man sin identitet og kan evne ansvarlighet i forhold til hvordan man fremstår ovenfor seg selv og andre mennesker.

Videre kan man utvikle metaforen om ryggsekken. Vi kan i stor grad velge hvordan vi pakker, hvilke opplevelser og erfaringer som legges nederst og øverst i sekken, slik at tilgjengelighetsgraden er ulik i forhold til hvordan man ønsker å fremstå og hvordan man velger å leve sitt liv. Vi kan også tenke oss at vi av og til pakker om ryggsekken og kun tar med oss en dagstursekk. I denne sekken har vi de erfaringer og redskaper vi har behov for i gitte situasjoner.

Rammeverket er ikke en statisk eller uforanderlig størrelse verken hos barn, ungdom eller voksne. Det er bare gjennom vår daglige handlinger, samtaler og i samhandling med andre vi anser som moralsk forplikteter oss og som er med på å danne oss som moralske individer. Vårt rammeverk er derfor potensielt midlertidig i et hermeneutisk og fenomenologisk samspill med omgivelsene. Gjennom å gi uttrykk for hva vi mener er rett og galt, bra eller dårlig, plasserer vi oss selv i den moralske konteksten vi inngår i. Gjennom å lytte til andres historier danner vi oss en forståelse for de menneskene som omgir oss. Det er i samhandling med andre at vi utvider våre horisonter og kommer til nye erkjennelser.

Derfor er ikke rammeverket bare en ryggsekk som består av opplevelser og erfaringer. Denne ryggsekken byr også på muligheter. Hannah Arendt snakker om hvordan vi gjennom handling skaper nye begynnelser. Som nevnt ovenfor legger hun mer i begrepet 'natalitet' enn det å være født inn i denne verden. For Arendt handler det om å skape nye erkjennelser og nye begynnelser på bakgrunn av de opplevelsene vi deler sammen med andre. For ungdommene ved Grensebygda ungdomsskole er deres felles opplevelse av en skoletur til Polen med på å skape slike nye begynnelser. Gjennom prosjektarbeid i etterkant og muligheten til å sette ord på opplevelsene oppnår de sammen en erkjennelse av at verden er mer nyansert enn den bygda de kommer fra. En slik erkjennelse kan være med på å både forandre holdninger, men også å endre deres praksis i forhold til hvordan de ser og møter andre mennesker og kulturer på.

Unge mennesker må selv skape sin plattform eller grunnlag for å finne hva som er meningsfullt i deres eksistens i verden, noe som på den annen side skjer innenfor den kontekst de har et ikke-valgt forhold til. Gjennom til enhver tid å artikulere hva som er våre viktigste moralske følelser eller intuisjoner som utgjør basis for deres handlinger, artikulerer de deres ytterste begrunnelse for sine moralske responser, som Charles Taylor kaller 'best account principle' (Taylor 1989).

3.3 Emosjonelle felt

Utviklingen av ungdommers følelsesliv inngår som en eksistensielt gitt del av de prosesser som forener utviklingen av deres moralske sans og deres personlighet. Deres stiloppgaver blir ikke gradert etter hvor mye følelser de har bidratt med i beretningene sine. Derfor vil jeg

heller si noe om følelser knyttet til rammeverket og hvordan disse kan virke produktivt og være med på å fargelegge deres erfaringsfelt.

Vi kan skille mellom affeksjoner, følelser og stemninger. (Nyeng 2000:83) Affeksjoner kjennetegnes av en umiddelbarhet, en ikke-diskursiv forberedelse på hva som kommer. Vi har ingen refleksjonstilgang til denne type (sterke) følelser før de er til stede i oss.

Stemninger er den motsatte ytterlighet på en skala av umiddelbare emosjoner. Vi kan være i godt eller dårlig humør, føle melankoli eller ikke tenke over våre følelser per se. Felles for affeksjoner og stemninger er at de ikke lar seg beskrive særlig presist når og hvorfor de oppstår. Vi har derfor også vanskelig for å reflektere over dem før vi befinner oss i en slik situasjon. Følelser utgjør det resterende registret av emosjonene mellom disse to ytterlighetene. De sterkeste emosjonene må antas å være de av intuitiv karakter.

Ungdommene som bidrar med sine sitater har gjennom både undervisning i skolen og ved å besøke konsentrasjonsleire i Polen lært om hvordan nazistene forfulgte, torturerte og drepte mennesker under andre verdenskrig. Den ene eleven forteller om hvordan møtet med Auschwitz opplevdes:

Etter å ha vært i Polen, og sett og opplevd noen fangeleirer, er det egentlig de dårlige moralske handlingene jeg har mest lyst til å fortelle litt om. Dette tror jeg er fordi det var så mye galskap som skjedde og det har gjort mest inntrykk. Hvordan kunne mennesker gjøre sånn mot hverandre?

Sett ut fra at vi lærer å behandle andre mennesker med respekt og sett ut fra at ungdom flest vokser opp i en forholdsvis beskyttet tilværelse, er det ikke overraskende at deres møte med Auschwitz og Birkenau oppleves overveldende.

Et møte med fortiden, slik som elevene ved Grensebygda ungdomsskole hadde, kan frembringe mange emosjoner. Måten man opplever et slikt møte på, kan variere. Ut fra stiloppgavene jeg har fått ta del i, er det utelukkende ematiske og medfølende historier som berettes. Det er selvfølgelig at et av målene med slike besøk er å gi ungdommene en empatisk opplevelse som de evner å overføre til andre situasjoner og opplever for fremtiden.

3.4 Empati

Wikipedia.org definerer empati¹¹ som evne til innlevelse og forståelse av andre mennesker. For å få frem distinksjoner i forståelsen av hvilke begreper vi benytter når vi snakker om våre egne og andres subjektive innlevelse for et annet objekt, velger jeg å ikke slutte meg til denne definisjonen foreløpig. For å tydeliggjøre dette vil jeg bruke noen av informantenes eksempler. Når kandidatene som henter frem eksempler på dårlige moralske handlinger fra andre verdenskrig, nevner de hyppigst nazister eller soldater som utførte groteske handlinger eller forsøk på fanger i konsentrasjonsleirene. Noen elever kaller dem torturister.

Dersom man skal kunne kalle seg en god torturist eller sadist, må man kunne oppnå de resultatene man ønsker. Skal slike resultater oppnås, kreves det at man har en innlevelsesevne og evner å forstå offerets smertegrenser på ulike nivå. Med andre ord kan man si at ut ifra en slik definisjon som ovenfor, kreves det at torturisten har en form for empatiske evner.

Den ene eleven skriver om hvordan Josef Mengele forsket på mennesker: "... Det verste var at han ikke brukte bedøvelse på de menneskene han brukte som forsøkskaniner... Han likte spesielt tvillinger. Noen sydde han sammen." En annen kandidat sier følgende: "En god del av det umoralske var tortur og utrydningen." En tredje kandidat skriver om Hitlers behandling av jøder, homofile og polakker: "Han satte dem i konsentrasjons leire, brukte dem til groteske forsøk, arbeidskraft og tok livet av dem."

En sadist må som sagt ha en forståelse for hva den andre opplever som nedverdiggende og smertefullt. Martha Nussbaum definerer empati slik:

"Empathy is simply an imaginative reconstruction of another person's experience, whether that experience is happy or sad, pleasant or painful or neutral, and whether the imaginer thinks the other person's good, bad, or indifferent." (Nussbaum 2005:302)

Nussbaums definisjon av empati er med på å underbygge påstanden om at sadister og torturister kan ha empatiske egenskaper. Man trenger ikke oppleve empati som sympatisk.

¹¹ Dette kan av mange oppfattes som en snever definisjon av empati, men jeg velger å definere begrepet på denne måten for å få frem distinksjonen for derfor å kunne vise til nazistenes tortur under andre verdenskrig. Pedagogisk ordboks definisjon av empati, inkluderer sympati som en del av selve begrepet.

Sympati derimot, går lenger enn empati fordi den kombinerer imaginære evner med ønske om det gode for den andre (Nussbaum 2005). Hun sier videre at sympati betegner en emosjon tilsvarende medfølelse, men at forskjellen mellom sympati og medfølelse ligger i at medfølelse oppleves mer intenst. Det ligger mer lidelse i begrepet medfølelse. Man har sympati for sine venner. Spørsmålet blir da om venner fortjener en sterkere grad av sympati enn andre som ikke står en så nær. Et liv hvor man har like sterk sympati for alle, vil kanskje være et intenst liv. Det er gjennom å ha en dyp sympati for enkelte at man lærer å ha generell sympati for andre, sier Nussbaum (2005:302).

3.4.1 Empati inkl. Sympati

Som jeg har redegjort for ovenfor, skiller Nussbaum ut sympati og medfølelse i sin definisjon av empati. Hennes definisjon er ikke en vanlig forståelse av begrepet empati. Vanligvis inkluderer vi sympati i begrepet empati.

Vetlesen (2000), sider at empati kan forstås som menneskets grunnleggende evne, fordi empati er den evnen som ligger til grunn og muliggjør hele rekken av spesifikke emosjonelle tilknytninger til andre, slik som kjærlighet, sympati, medlidenhet og omsorg. ”Empatievnen muliggjør at jeg kan bli berørt av den andres berørthet” (Vetlesen 2000:58). Even til empati kan etablere et bånd mellom, i vårt tilfelle, den enkelte ungdom og ’den andre’. Dette båndet er ikke-nøytralt, mener Vetlesen, og innebærer at man ”bryr seg om og med den andre, med hans eller hennes *ve og vel*¹²” (Vetlesen 2000:58). Det er i denne sammenhengen naturlig å presisere at det å oppleve seg forpliktet overfor båndet ikke er det samme som å følge en plikt eller adlyde en regel, som jeg skal komme tilbake til i neste kapittel. Det handler heller om et spontant og ikke kalkulert engasjement i den andres situasjon. Empati må, slik Vetlesen artikulere det, skilles klart fra fenomener som ”smitting, fordobling og kopiering av den andres følelse. Derfor må forskjelligheten mellom subjektet og adressaten forstås som produktiv. Vetlesen kaller dette ”felles medlemskap i menneskeheten (Vetlesen 2000:59). Hva er så forutsetningene for at empatievnen skal vokse frem i den enkelte ungdom? Man kan si at empatievnen utvikles gjennom samvær med andre, og at det er i det mellommenneskelige samliv at evnen til empati fostres. Dette synet jeg hat tatt til orde for i denne fremstillingen, med støtte i Vetlesen (2000), er at empatievnen ikke bare er en

¹² Min kursiv for å tydeliggjøre vektleggingen av ønsket om å gjøre det gode.

betydningsfull evne i seg selv, men at den også er en morals evne av grunnleggende betydning. Både moralsk persepsjon og moralsk dømmekraft har empatievnene som en uunnværlig forutsetning (Veltesen 2000:60). Det er denne forståelsen av empati jeg bærer med meg videre gjennom resten av denne teksten.

For de ungdommene som har besvart sine stiloppgaver og gitt sine beretninger om moral kan det ofte være utfordring å vise empati overfor andre. Spesielt kan dette være vanskelig dersom opplevelsen av å stå alene mot andre er dominerende. For ungdom generelt er opplevelse av tilhørighet viktig. Dette setter også elevene ord på i stiloppgavene sine gjennom å vektlegge vennenes betydning i hverdagen.

3.5 Vennskap

Mange av elevene trekker frem vennskap som tema når de snakker om gode moralske handlinger. Det er spesielt fortrolige vennskap og samhold i vennskap de trekker frem. Noen snakker om lojalitet til venner. En elev snakker om svik ovenfor venner i kraft av å fortelle andre om betrodde hemmeligheter, slik som denne kandidaten.

Venninnda mi fortalte til to andre jeg kjenner om en hemmelighet jeg hadde fortalt til henne. Hun lovte å ikke si det til noen. Når jeg hørte ho hadde fortalt det til de andre blei jeg lei meg. Det synes jeg var en skikkelig dårlig moralsk handling. Vi er ikke venninnder lenger nå.

En annen elev skriver følgende:

Venner er viktig. Mange venner varer hele livet. Jeg vet om voksne som har de samme vennene som de hadde da de gikk på ungdomsskolen. De gjør gode ting sammen. De er glade når de er sammen med vennene sine.

Vi definerer vennskap ulikt. Noen sier de har mange venner. Andre legger vekt på at de har få gode venner. Noen er ensomme og savner venner. Enkelte har personligheter som tiltrekker til seg andre. Andre blir mobbet eller blir sett på som avvikere. For de sist nevnte kan vennskap oppleves som både vondt, ukjent og vanskelig.

Aristoteles var en av de første som pekte på hvordan vennskap kan nøytralisere ulikheter (Svare 2004). Han skilte mellom tre grunnleggende former for vennskap. Skillet mellom disse bygger på intensjonen for vennskapsforholdet. Det kan være lysten, nytten eller det gode.

Begrepet moral bringes ofte inn når man snakker om vennskap. Man har moralske forpliktelser ovenfor en venn. Lojalitet, intimitet og nærhet er ord som man forbinder med vennskap. Eksklusivitet er også et begrep som er viktig for noen. Det å ha noe sammen som ingen andre tar del i. En annen av elevene skriver følgende om relasjoner og moral:

God moral kan være å ta vare på venner og familie, også å være snille og behandle medmennesker med respekt.

Mange vil si vennskap er en relasjon med mennesker man har glede av å tilbringe tid med. I dag kan vi kanskje si at vennskap baserer seg på frivillighet. Slik har det ikke alltid vært. Aristoteles' ide om *philea* inkluderte både familierelasjoner og romantiske relasjoner. I våre dager vil vi ikke nødvendigvis definere verken familiemedlemmer eller ektefeller som venner. Forhåpentligvis er det da snakk om relasjoner fylt med respekt og kjærighet, men relasjonene trenger ikke inneholde de samme båndene som et vennskap har. Vennskap er derfor et vidt konsept. Nussbaum (2005) foreslår tre grunner til at vennskap er viktig for oss mennesker. (1) Man har behov for å kunne dele med noen det en synes er viktig. (2) Man forstår bedre hva man føler og tenker når man utveksler erfaringer med en annen. Man kan få øye på noe hos seg selv når man deler tankene og erfaringene med en venn enn om man er alene. (3) Man kan få et annet bilde på verden, og på den måten lærer å se omgivelsene på en slik måte at det ikke bare handler om en selv, men at det er andre som også har en signifikant plass i ens eget verdensbilde. En av elevene uttrykker det slik: "Alt handler ikke om deg, man må ofre for å få." Gjennom vennskap lærer man å behandle andre mennesker som mål og ikke bare som egoistiske verktøy for å oppnå egne mål. Derfor kan man si at utviklingen av empati og medfølelse står sentralt i vennskapsrelasjoner. Man kan kanskje også hevde at man gjennom vennskap er med på utvikle en dypere forståelse for empati og medfølelse for andre.

3.5.1 Forpliktelser og lojalitet

Det er i denne sammenhengen derfor naturlig å spørre seg hvilken betydning vennskap har for både ungdommenes moralske utvikling og hvordan selvinnsikt og korreksjon ivaretas dem imellom. En av kandidatene uttaler følgende i sin stiloppgave:

De som er trofaste overfor venner og gjør som de får beskjed om vil automatisk få respekt av menneskene rundt seg. Dette vil etter hvert resultere i at de rundt deg hjelper deg tilbake og er trofaste til deg.

For ungdom er tilhørighet i vennegjengen og skolesamfunnet avgjørende for å få bekreftet egenverdi og samhold. Trofasthet kan i noen sammenhenger være synonymt med tilhørighet. Hvis vi ser på hvem som blir venner, finner vi ofte at de ligner hverandre med hensyn til bakgrunn og sosial status (Svare 2004). Dersom forskjellene utvikler seg i ulike retninger, ved for eksempel sosioøkonomisk status, kan vennskapet være truet, hevder Svare. Et slikt eksempel er med på å illustrere likeverdighet som en betydelig verdi i vennskap.

Opplevelsen av å være populær og inkludert blant venner og klassekamerater oppleves nok som viktig for de fleste ungdommer. Man har et ønske om å være betydningsfull. Man har et ønske om å bli sett for den man er på en positiv måte. For å være betydningsfull kan det hende at enkelte ungdommer legger mer vekt på ordene 'respekt' og 'lojalitet' enn 'å bli sett for den man er'. Kandidaten ovenfor snakker om automatikken i å få respekt dersom man er trofast mot sine venner. Jeg tolker det som at samhold og tilhørighet er viktig for denne kandidaten. I begrepet 'respekt' ligger det mange positive ladninger. Likevel er det naturlig å snakke om misbruk av ordet i denne sammenhengen. Når det er snakk om samhold, kan man også stille spørsmålet mot hvem? Samhold i seg selv er godt, men når eleven snakker om "å gjøre som man får beskjed om", er det nærliggende å tenke at det ligger mer bak uttalelsen. Samhold kan også illustrere noen som står i opposisjon til noe eller andre. Samhold kan også i denne sammenhengen vise til en gruppe som står utenfor det store fellesskapet. Likevel er samhold noe som kan oppleves som positivt innenfor den gruppen som har et samhold.

Slik jeg tolker ungdommenes beretninger, formidler de historier om vennskap som frembringer gode følelser og opplevelser. Samtidig er det spesielt en som skiller seg ut ved å snakke om svik, slik som i sitatet ovenfor.

Når man som ungt menneske forholder seg til klassekamerater og venner, kan man komme i situasjoner hvor en handling kommer i konflikt med en annen. Man kan komme i situasjoner hvor lojalitetskonflikter blir rådende.

3.5.2 Lojalitetskonflikt

En av ungdommene uttrykker bekymring i forhold til hvordan enkelte ungdommer nytter rusmidler ute at signifikante voksne enten bryr seg eller vet det:

Problemet er at andre mennesker lar barna sine få røyk, snus, alkohol og andre stoffer som ikke er bra for dem, og at andre mennesker kjøper ting til dem når de blir spørt. Ungdommer smugler dop, alkohol og røyk for at foreldra demmes ikke ser det, og gjømmes bak et hjørne og røyker eller drikker. 12 åringer slåss også mot 16 åringer f.eks begrunn av at dem har srikki eller at dem er med andre som tror dem bestemmer over alle. Det er ingen som tenker på a man kan bli drept av dette. Må noen dø for at noen skal skjønne hva som skjer med dem selv?

En av de andre elevene snakker om mobbing og hvordan baksnakkelse er et stort problem blant ungdom:

For oss ungdommer så tror jeg at det ikke er krig og terror som er det verste det er nok heller når de vennene som står oss nær baksnakker oss, eller når det er snakk om mobbing, det er st stort problem blant ungdom. Mobbing er en utrolig dårlig moralsk handling. En annen ting som også er en dårlig moralsk handling blant ungdom er sjalusi.

Når vi snakker om lojalitetskonflikt, tenker vi ofte på følelsen av emosjonell splittelse barn og unge opplever i forhold til foreldre under og etter skillmisser. Men lojalitetskonflikt er også opplevelser man kan ha venner imellom eller mellom venner og voksne som bør ha signifikant betydning. Man kan også ha en opplevelse av lojalitetskonflikt i forhold til venner og gjeldene konvensjoner og regler som jeg var inne på i kapittel 2.

I forhold til sitatetene fra elevene ovenfor kan det være problematisk å avgjøre om man skal si i fra til signifikante voksne når man opplever at venner gjør handlinger som man vet kan skade eller få problemer i etterkant av. Som vi har vært inne på tidligere i denne teksten, er det derfor viktig at ungdom lærer seg å kommunisere med hverandre. På den måten kan man skape rom for dialog og samtaler, slik at man kan drøfte ulike problemstillinger i forkant basert på ikke-faktiske hendelser. Gjennom en slik form for dialog er det mulig å trene hverandre i å øve opp både refleksjonsevne og dømmekraft. Hannah Arendt hevdet at dømmekraft ikke kan læres, -den må øves. Arendt sier videre i sitt essay 'Crisis in Culture':

“Judging is one, if not the most, important activity in which ... sharing-the-world-with-others comes to pass”(Arendt 2006:218)

Som vi skal se i neste kapittel, er dialogen, samtalen hvor oppøvelse av refleksjon og dømmekraft, ifølge Arendt, nødvendig for at dagens ungdom skal kunne forberede seg til å kunne evne en fornyelse av vår felles verden (Arendt 2006:193)

Selv om mange ungdomsmiljøer oppleves som lukket, får ungdom kjennskap til situasjoner og hendelser seg imellom, som i eksemplene ovenfor hvor det er snakk om bruk av rusmidler, kriminalitet i ulik grad eller mobbing.

Det er ikke alltid lett å vite hva man skal gjøre dersom man får kunnskap om en venn eller skolekamerat som kan få negative konsekvenser for den eller de som er involvert. Spesielt hvis man skal være lojal mot sine venner og samtidig har en opplevelse av å ikke ha en voksen å kunne snakke med. Slike situasjoner er selvfølgelig like vanskelige for ungdommer fra Grensebygda som for ungdom ellers.

Som jeg har påpekt er det enkelte av elevene som uttrykker bekymring for ulike situasjoner hvor klassekamerater eller venner er involvert i ubehagelige opplevelser. Likevel er det et flertall som uttrykker løsningsfokuserte perspektiver på hvordan man bør oppføre seg mot hverandre, som sitatene nedenfor:

”For ungdom handler det ikke om å gjøre de store tingene. For oss kan det å hjelpe en venn med leksene..... være godt nok.”

Den samme eleven avslutter tema om vennskap på denne måten:

”Men det er jo faktisk sånn at de små ting, kan endre livet til enkelte personer.... En klem kan være nok.”

3.5.3 Vennskap som gjør oss gode

Vennskap har også kraft i seg til å nøytralisere ulikhet og skape likeverd på tross av forskjeller. Hvis vi ser på fangene i konsentrasjonsleirene under andre verdenskrig eller ”gutta på skauen” som ungdommene omtaler i stilene sine, ser vi hvordan de behandler vennskap på ulike nivå når de gir eksempler på moralske syn. I utgangspunktet hadde de ikke annet til felles enn at de kjempet for en felles sak eller at de tilhørte en uønsket gruppe og ble samlet i konsentrasjonsleire. Med krigen som tema hadde de felles mål. For noen var målet å vinne krigen og å bekjempe fienden. For andre var målet å overleve. Utover det var alle forskjellige. De kom fra alle samfunnslag og fra ulike land i Europa. På samme måte kan vi si at ungdom som går på samme skole eller i samme klasse har det til felles at de kommer fra samme sted og går på samme skole. Utover det er de forskjellige individer med ulike og unike perspektiver.

Det gode vennskapet skiller seg fra de to foregående vennskapstypene ved at det ikke bygger på ønsket om å oppnå nytte eller glede. Et godt vennskap oppstår, i følge Aristoteles, når to mennesker inngår et likeverdig fellesskap for å skape en høyere form for liv sammen enn hva de er i stand til alene (Svare 2004). Målet er ikke nytte eller glede, men et godt liv. Det vil si det gode liv som man bare kan leve sammen med andre. Svare (2004) sier at det ytre sett kan virke uklart hva som er forskjellen på et nyttevennskap, et lystvennskap og det Aristoteles kaller et godt vennskap. I et godt vennskap hjelper vennene hverandre når de trenger det. Derfor vil gode venner ofte utveksle tjenester på lik linje som i et nyttevennskap. Fordi gode venner trives sammen, opplever de glede ved å være sammen på samme måte som i et lystvennskap. Et særtrekk ved det gode vennskapet kan være varighet. Et godt vennskap har en varighet som de andre vennskskapsformene ofte mangler (Svare 2004).

Et ytre trekk ved det gode vennskapet er at gode venner prioriterer vennskapet når andre hensyn kommer i veien. Det gode vennskapet er også mer levedyktig i kriser. Vennskapet tåler mer fordi det bygger på et mer stabilt fundament enn de andre vennskapstypene. For å forstå dette fundamentet må vi se bak vennskapets overflate, sier Svare. Man må se på

motivasjonen for å inngå vennskapet. Her er det ikke snakk om verken nytte eller lyst, men ønsket om å skape et godt liv. I følge Aristoteles er ethvert menneske født med visse evner og anlegg. Målet er å utvikle disse evnene på en harmonisk måte. Når du oppnår dette, oppstår en særegen følelse av lykke. Denne lykken er mer enn en forbigående følelse. Den er en tilstand som bekrefter at du har virkeliggjort din natur (Svare 2004). Det å være sammen med gode venner gir en egen for lykke som henger sammen med at vi her får virkeliggjort det beste i oss selv. Aristoteles ser ingen trussel i at mennesker utvikler sine evner og anlegg. Bare ved å gjøre det blir den enkelte et samfunnsmedlem som kan være til gagn for fellesskapet. Særlig er dette mulig i det gode vennskapet (Svare 2004).

I følge Aristoteles skal det en del til før et godt vennskap oppstår. For det første kan et slikt vennskap bare oppstå mellom gode mennesker. Det krever at partene har utviklet de rette dydene, blant annet sinnsro, storsinn, sjenerøsitet og trofasthet. Det tar tid å bli så godt kjent med noen at man kan slå fast om vedkommende virkelig har disse dydene. Dette begrenser antallet gode venner det er mulig å ha. Dernest innebærer et godt vennskap at vennene ofte møtes og tilbringer tid sammen. Et godt vennskap krever at man lever sammen, skriver Aristoteles (Svare 2004). Det betyr ikke at vennene må bo under samme tak, men følge hverandre gjennom livet. Alt dette gjør at det neppe er mulig å ha mer enn noen få gode venner i ordets aristoteliske betydning. Når slike vennskap oppstår, danner de den beste rammen rundt det gode livet (Svare 2004).

Gode vennskap kan oppleves som en kilde til plikter. Man kan ha en opplevelse av at man skyller sine venner noe. Hvordan kan et enkelt valg som en venn generere plikter? Det er et spørsmål som opptar flere. Hvor langt strekker disse pliktene seg? Hva skjer når krav i et vennskap kommer i konflikt med kravene til objektiv moralitet? Man må foreta valg, slik elevens uttalelse nedenfor påpeker:

Alle står ovenfor valg om å gjøre gode moralske handlinger eller dårlige både i hverdagen og i større sammenheng. Da står det bare på å velge riktig.

Hannah Arendt viser blant annet til Aristoteles når hun snakker om vennskapets betydning og hvordan man både har samtale med sine venner og dialog med seg selv:

”The friend is another self” – meaning: you can carry on the dialogue of thought with him just as well as with yourself. ... The guiding experience in these matters is, of course, friendship and not selfhood; I first talk with others before I talk with myself, examining whatever the joint talk may have been about, and then discover that I can conduct a dialogue not only with others but with myself as well (Arendt 1978:188-189).

Ordet dialog brukes stadig mer og defineres sjelden. Det kan være nyttig å skille mellom forskjellige typer samtaler. Debatt dreier seg om å vinne gjennom de mest slående argumenter. Forhandlinger er å bli enige om noe man skal gjøre. Dialog skiller seg fra forhandlingen ved at man ikke trenger å bli enige. Den skiller seg fra diskusjonen ved å ikke bare snakke saklig, men også personlig. Den skiller seg fra debatten ved at målet ikke er å vinne, men ha mot og tid til å forstå den andre. Hva slags samtaler har vi for mye av i Norge? Debatten dominerer massemedia. Diskusjonen dominerer akademia. Forhandlingen dominerer i byråkrati og næringsliv. Forhandlinger finner sted i statlig regi for å komme frem til løsninger alle kan enes om. I næringslivet møter man forhandlingene blant annet ved kontraktinngåelser. Hvor foregår dialogen?

Slik Arendt påpeker, er ikke dialogen bare noe man har med sine gode venner eller klassekamerater. Dialogen er også en samtale man har med seg selv.

3.6 En kort oppsummering så langt

Så langt i denne teksten, med utgangspunkt i ungdommenes egne utsagn og definisjoner av moral, har jeg gjort rede for ulike syn på hvordan moralen kan farges av ulike verdier, ideologier og religiøse ståsted. Ved hjelp av Zygmunt Baumanns difrensiering av etikk og moral sett i lys av det moderne med overgang til det postmoderne, har jeg laget et bilde av hvordan moralen krever ansvarlighet hos hver og en av oss.

Gjennom å undervisning om andre verdenskrig, i dette tilfellet Grensebygda ungdomsskoles reise til tidligere konsentrasjons- og dødsleire, forsøker man å formidle en dypere forståelse hvordan man skal skape fellesnevner i det postmoderne uten at menneskegrupper eller enkeltpersoner på elimineres.

En av elevene skriver i sin besvarelse at "Vi mennesker er veldig lett påvirkelig. Dette beviste Hitler ved å overtale en hel nasjon til å hate alle som ikke tilhørte den germanske rase." Dette eleven setter ord på hvordan vi som mennesker kan la oss gripe eller rive med av populistiske retninger om vi ikke evner å reflektere over konsekvensene av våre handlinger.

I kraft av å være forskjellige, er vi alle unike. Som unike individer har vi alle et rammeverk som er med på å danne omrisset av hvem i er. Gjennom samtaler og dialog kan og bør moral diskuteres. Målet må være å løfte samtalen opp på et nivå slik at alle kan være med å diskutere om man ønsker å delta. Fordi alle mennesker har et ansvar i forhold til å gjøre hverandre gode, bør ungdom lære å ta hensyn til hverandre gjennom å vise empati og sympati. Derfor handler det for ungdom å ta vare på hverandre. Venner og klassekamerater bør vise omsorg, støtter og korrigerer hverandre. Har man gode venner som man lytter til og stoler på, tør man si sin mening. Vennskap som gir rom for ytringer og meningsutvekslinger bringer ikke bare vennene tettere sammen, men det skaper grobunn for indre dialog, -nemlig refleksjon.

4. Refleksjon og dømmekraft

4.1 Moralske avgjørelser

En av elevene skriver følgende i sin stil: "Heldigvis er krigen over nå, så da trenger vi ikke å tenke på det fæle som har skjedd. Gjort er gjort og spist er spist". Med referanse til Torbjørn Egners "Hakkebakkeskogen", sier eleven noe om at Holocaust og andre verdenskrig er en så ond side av fortiden at vi ikke bør tenke mer på det "fæle som har skjedd".

Nåtiden er ikke bare noe som kommer etter fortiden. Det er ingen automatikk at fortiden viskes ut når tiden har visket ut

Feilen ved å gjøre referater og rester fra fortiden til utdannelsens hovedmateriale, kan være å kutte den livsnødvendige forbindelsen mellom nåtiden og fortiden, sa John Dewey allerede i 1916. (Dewey i Dale 2004:47). Som Zygmunt Bauman er inne på i "Moderniteten og Holocaust" (2005), er spørsmålet hva man skal lære av Holocaust og de genecide som ble begått under andre verdenskrig. Det er mitt generelle inntrykk at ungdom i plural form i dag lærer sitt skolepensum, men at tid til refleksjon ofte blir utelatt.

Undervisningen har en tendens til å gjøre fortiden til nåtidens rival, og nåtiden til en mer eller mindre unyttig etterligning av fortiden. Under slike omstendigheter blir kulturen til pynt og trøst, en tilflukt og et fristed. Menneskene unnslipper nåtidens råskap ved å leve i kulturens innbilt forfinede verden, i stedet for å bruke det fortiden gir dem som et redskap til å modernisere råskapen (Dewey i Dale 2004,s.47-48)

Selv om det er vanskelig å hevde at vår tid kun er preget av å være en forfinet verden, hvor sult og krig råder i mange land og blant mange folkeslag, er det likevel på sin plass å se til Dewey. Her snakker han om å holde lærings og refleksjonsprosessene levende. Dewey mener kjennskap til fortiden og dens arv er svært viktig "når det knyttes til nåtiden, men ikke ellers (Dewey i Dale 2004,s.47) Tankene om hvor viktig det er å lære av fortiden for å kunne handle riktig i nåtid og for å forbedre fremtiden er han ikke alene om.

George Santayana sa en gang at: “Those who cannot remember the past are condemned to repeat it¹³”. Jeg tolker dette sitatet til Santaya som at han vektla hvor viktig det er å lære av historien, slik at ondskap og grusomheter kan unngås for fremtiden. I essayet ”Home to roost” fra 1975, sier Hannah Arendt:

““The past is never dead, it’s not even past¹⁴, and this for the simple reason that the world we live in at any given moment is the world of the past; it consists of the monuments and the relics of what has been done by men for better or worse; its facts are always what has become.” (Arendt 2003:270)

Arendt snakker om hvordan vi lever i en verden som er et resultat av fortiden. Hun mener man må stille spørsmålet om hvordan fortidens handlinger kan erfares i nåtiden. Videre hevder hun at den eneste måten vi kan være sanne mot vårt opphav på er å ikke finne syndebukker eller flykte inn i teoretiske forklaringer. Vi må ta hendelsenes faktum inn over oss. Det er vi som lever i nåtiden som har ansvar for fortiden. I denne sammenhengen betyr det at elevene fra Grensebygda ungdomsskole er blant dem som må bære dette ansvaret i fremtiden. Slik jeg tolker Arendt, ønsker hun å fremheve refleksjonens avgjørende betydning for tenkning og handling. Det er ikke nok å lære om fortiden om man ikke evner å reflektere over hvordan man skal kunne forhindre at historiens grusomme sider gjentar seg. En av elevene berører dette tema i sin besvarelse:

Definisjonen av hva som er gode, og hva som er dårlige moralske handlinger er et nokså enkelt spørsmål for de fleste av oss. Men likevel krever det at man reflekterer en del. Hver og en av oss som besvarer denne oppgaven vil ende opp med forskjellige konklusjoner og meninger. Men allikevel vil de fleste besvarelsene være like på en måte, fordi de fleste kommer til å svare på oppgaven ut fra deres egne normer. De fleste av oss som går i klassen, har vokst opp i det samme samfunnet og fått nesten lik oppdragelse. Helt fra vi var små fikk vi beskjed med en gang vi hadde gjort noe galt, og ros når vi hadde gjort noe bra ut ifra hva våre foreldre mente. Det er allikevel forskjeller fra kultur til kultur.

¹³ Jeg har hentet sitatet fra forordet til Hannah Arendts ”Responsibility and Judgement” (2003:ix), skrevet av Jerome Kohn.

¹⁴ Dette opplyser Arendt at er et sitat fra William Faulkner.

Denne eleven har kommet frem til at det er nokså enkelt for de fleste å besvare hva som er gode og dårlige moralske handlinger. Med det mener kandidaten antagelig at det er enkelt å definere klare regler og reglebrudd sett i lys av norsk kultur og kristelig tradisjon. Eleven kommenterer spørsmålet ved å referere til konvensjonelle svar og løsninger. Videre understreker kandidaten likevel at det krever at man reflekterer en del. Spørsmålet er om undervisningen evner å formidle slike øvelser.

Flere elever snakker om hvordan andre verdenskrig er det verste som har skjedd verden og hvordan ingen ting kan måle seg med grusomhetene som foregikk under Holocaust. Samtidig påpeker enkelte at det fortsatt skjer krig og grusomheter flere steder i vår samtid. En elev sier:

Men det er jo i perioden 1938-1945 og det er ca 60 år siden. Så det er jo en liten stund siden det. Tror kanskje at det er ingent som kunne vært verre enn det som skjedde under 2. verdenskrig. Men det er mange land i verden som har krig, som kanskje har mange slags forfølgelser.

Onde handlinger er begått til alle tider, både i kraft av individuell ondskap eller tankeløshet, i regi av religiøs eller politisk overbevisning. En annen informant snakker om hvordan tankeløshet kan være årsak til dårlige moralske handlinger:

Jeg synes det er forferdelig trist at folk gjør så mange dårlige moralske handlinger, men jeg tror nok at de egentlig ikke tenker over hva de gjør.

Eleven ovenfor sier videre i sin stiloppgave at det snakkes om mangel på refleksjon både i aviser, i debattprogrammer på tv og på skolen. Men hva vil det si å tenke over sine handlinger? Jeg vil hevde at dette handler om moralsk kompetanse. Moralske avgjørelser får betydning både for oss selv og de rundt oss.

Ungdom som handler i det mellommenneskelige moralske domenet må, etter min mening, først og fremst vurderes ut fra om deres moralske identitet eller de intuisjoner som er i stand til å bevege dem til moralske handlinger. I forhold til informantenes utsagn om andre verdenskrig er det flere som sier noe om hvor uforståelig det er for dem at et slikt moralsk sammenbrudd kunne skje. Et eksempel er kandidaten som sier: "Jeg synes det egentlig er utrolig at så mange kan la seg påvirke av en annen person, uten å se at det de gjør er helt

galt.” En annen elev sier: ”Hitler må ha vært en av de største rasistene som noen gang har levd. Men ikke bare Hitler, for han hadde mange med seg.”

Zygmunt Bauman er inne på viktigheten av dette når noe av lærdommen fra Holocaust skal oppsummeres. En hel nasjon kan bli medløpere i et organisert folkemord når moralen legitimeres ut fra en lovgivning som i seg selv kan betraktes som lovstridig. Bauman siterer i ”Moderniteten og Holocaust” Dwight MacDonald: ”Vi nå må lære å frykte den lovlydige mer enn lovbryteren” (Bauman 2005: 203). Det moralske rom er alltid både større enn og forskjellig fra det juridiske rom. Nettopp dette poenget er sentralt både hos Bauman og Arendt. Det moderne samfunns rasjonelle grunntanke og organisatoriske finesser står i fare for å forvrengte individets moralske autonomi og ansvar med de katastrofale følger det kan få. Når det skjer kan man få en moralforståelse hvor pliktetikk kan føre til de verste ugjerninger i moralens og godhetens navn (Bauman 2005).

Dette innebærer en grunnleggende erkjennelse av at det er individets moralske kompetanse som til syvende og sist utgjør et samfunns grunnleggende moralske kilde, og ikke dets styreformer, institusjoner eller lover. Noe forenklet kan man hevde at under normale omstendigheter utgjør alminnelig moralsk anstendighet, lover og institusjoner helt nødvendige felles betingelser for at samfunnet skal fungere godt. Under tilstander som for eksempel Hitler-Tyskland, med utrygghet og fravær av en konsistent ordensmakt, mister lover og institusjonene sin normative kraft. Spørsmålet er om det er rimelig å anta at det finnes en moralsk kilde i individene som er, og kan fungere, uavhengig av den samfunnsmessige konteksten de til enhver tid inngår i.

Jeg forstår det moralske kompetansebegrepet som en evne til å gjenkjenne situasjoner som moralske situasjoner. Videre inneholder begrepet en evne til å handle på en måte som står i forhold til tolkningen av situasjonen. For ungdom betyr det å mestre situasjoner som inkluderer moralsk teori og moralsk praksis. Moralsk kompetanse kan derfor forstås som samspillet som oppstår i det tanke blir til handling (Taylor 1989). Spørsmålet blir da hvor og hvordan man skal øve opp en slik kompetanseevne. Bauman fester lit til Levinas og siterer ham i sin bok ”Moderniteten og Holocaust”:

”Samværet med andre” innebærer ”den primære og mest urokkelige egenskap ved menneskets tilværelse, først og fremst ansvar”. Siden den andre ser på meg, er jeg

ansvarlig for ham, selv uten å ha påtatt meg noe ansvar overfor ham”

Bauman (2005:239).

For ungdom er derfor vennskap og samværet dem imellom en kilde til å gi uttrykk for sin moralske kompetanse. Gjennom å tilbringe tid sammen, diskutere og oppøve en språklig kompetanse i forhold til hvilken moral man bekjenner seg til. Ved å snakke om moral, ytre sine meninger og å lytte til andres synspunkter kan ungdom utvikle en slik kompetanse.

Man kan ikke forvente at de unge skal mestre dette alene. Læreren, foreldrene eller andre signifikante voksne må vise vei.

Hannah Arendt tar til orde for en konservativ undervisning. Hun sier at:

“[I]t seems to me that conservatism, in the sense of conservation, is the essence of the educational activity, whose task is always to cherish and protect something – the child against the world, the world against the child, the new against the old, the old against the new” (Arendt 2006:188).

En utfordring i det postmoderne er at vi mer enn noen gang før må ta grunnleggende hensyn til ting og situasjoner vi ikke direkte erfarer. Vårt arbeid, vårt forbruk og våre fritidsaktiviteter påvirker verden på en annen måte enn vi ønsker og på en annen måte enn vi erfarer i vår velstand og i vår hverdag. Hamlets ord: ”The time is out of joint. O cursed spite that ever I was born to set it right,” kan sies å være sant for enhver ny generasjon, selv om det kanskje kan sies å ha en større gyldighet i vår tid enn tidligere (Arendt 2006:189). Derfor er det behov for selvkritiske og dyptgripende tankevaner. I tillegg gir teknologi og den globaliserte verdensøkonomien både positive og negative impulser som er større enn tidligere. En liten gruppe terrorister kan på kort tid endre hele verdensbildet. På den andre siden kan nye former for økonomisk solidaritet løfte millioner av mennesker ut av fattigdom. Slike utfordringer, muligheter og farer kan det se ut som det blir flere av i fremtiden. Hannah Arendt sier videre:

Exactly for the sake of what is new and revolutionary in every child, education must be conservative; it must preserve this newness and introduce it as a new thing into an old world, which, however revolutionary its actions may be, is always, from the

standpoint of the next generation, superannuated and close to destruction (Arendt 2006:189).

I følge Arendt kan ikke slike tanker og mål bli overlatt til skolen og undervisningen alene. Dette må være et samarbeidsprosjekt mellom voksne og unge generelt, eller "putting it in even more general and exact terms, our attitude toward the fact of natality: the fact that we have all come into this world by being born and that this world is constantly renewed through birth" (Arendt 2006:193). Gjennom samtale med de unge er det derfor de voksnes ansvar å stille de kloke spørsmålene som utfordrer dem til å gå i dialog med seg selv og med hverandre, for å bruke Arendts termer.

Vi er blitt mer avhengige av hverandre og fellesskapet. Derfor er vi også blitt mer avhengig av gode refleksjonsevner blant de ungdommene som vokser opp. Deres refleksive evner til å vurdere gode og dårlige moralske handlinger må utfordres, slik at de kan brukes i deres demokratiske deltagelse som voksne.

Fremtiden vil antagelig by på mange utfordringer både med hensyn til hvordan vi som mennesker skal dele en felles verden, men også i forhold til å avverge kriger hvor mange er offere.

4.1.1 Det gode og utfordrende liv i det postmoderne

I vår tid er det stadig referert til begrepet 'det gode liv'. Billedmediene mange norske ungdommer tar til seg, formidler en individualistisk vinkling i forhold til hvordan man kan dyrke sin materielle velstand og seg selv med fokus på individuelle mål. Reklamen forteller hvordan vi kan oppnå nytelse ved å kjøpe ulike produkter og på den måten føle og vel, alt dette fordi 'jeg fortjener det'¹⁵.

Charles Taylor snakker om hvordan mennesker i det postmoderne lever i en verden der man har rett til å velge sin egen livsform. Man har rett til å følge sin samvittighet og til å velge hva man vil tro på. I den vestlige verden har vi mulighet til å tro på og forme våre liv ut fra betingelser som ligger langt utenfor det våre forfedre kunne kontrollere (Taylor 2003:16). De

¹⁵ Lloreal's slagord i sine reklamer.

fleste av disse rettighetene forsvares av rettsprinsippene våre, og svært få ønsker å gi avkall på de juridiske beskyttelsene som støtter oss som borgere på dette området.

Som jeg har vært inne på tidligere i denne teksten, kan vi ikke lenger si at vårt samfunn i den vestlige verden ikke har en hellig struktur, eller at sosiale ordninger og levemåter er grunnnet i tingenes orden eller Guds vilje. De kan omstruktureres ut fra en vurdering av de konsekvensene de har for individets lykke og velferd” (Taylor 2003:19).

Et samfunn der menneskene blir til en form for individer som er ”lukket inne i sine egne hjerter”, er et samfunn der få ønsker å delta aktivt i selvstyre. De vil foretrekke å være hjemme og nyte privatlivets gleder så lenge den til enhver tid styrende regjering skaffer til veie midlene for slike gleder og sørger for at de spres rundt i samfunnet (Taylor 2003:23).

En individualisme som går over til selvforherligelse uten tanke på andre, vil heller ikke romme en forståelse av andres behov og følelser. Derfor er kan en slik instrumentell fornuft påføre så vel individer som grupper et betydelig frihetstap ettersom ikke bare våre sosiale beslutninger formes av disse kreftene. En slik form for individualisme kan også være en trussel for demokratiet, fordi den styrende makts omsorg blir så behagelig at man ikke har behov for å verken tenke eller reflektere over ens egen eller andres offentlige eller private velferd.

I den Nikomakiske etikk utdyper Aristoteles synet på mennesker som hengir seg til nytelsen og sine egne hjerter:

”Etter deres liv å dømme mener folk flest og de simpleste ikke uten grunn at det gode og lykken er det samme som nytelse; derfor er de så tilfreds med et liv oppfylt av fornøyer. Det er tre livsformer som særlig stikker seg ut; den vi nettopp har nevnt, den politisk aktive og den teoretiske¹⁶. Folk flest synes nærmest som slaver når de beslutter seg til å leve som kveg, men får jo en viss grunn til det når så mange mektige har de samme følelser som Sardanapal¹⁷” (Aristoteles 2006:4).

¹⁶ Gr. Theoretikos; Den form for virksomhet som utgjør utøvelsen eller virkeliggjøringen av visdommen. Betyr opprinnelig betraktning. Som virkeliggjøring av visdommen består theoria i en særlig form for teoretisk betraktning, dvs. en betraktning av verden, inkludert menneskelig handling som er upartisk og uproduktiv, dvs. uavhengig av bestemte mål som skal oppnås – den er ikke godt for noe, men snarere en slags gudommelig lek for sin egen skyld. (Filosofi og vitenskapshistorie – originaltekster 2003:148. Filosofisk institutt, Universitetet i Oslo, Unipub.)

Aristoteles snakker her om mennesker som ikke bruker sin refleksjonsevne med er 'tilfreds med et liv oppfylt av fornøyer' og derfor 'beslutter seg til å leve et liv som kveg'. Jeg forstår hans kveg-metafor som et bilde på mennesker som bare følger flertallet og ikke bruker sine evner til å tenke på andre enn seg selv. Like viktig og like bekymringsverdig kan det også være når de som bør gå foran som forbilder hengir seg til den samme egoistiske nytelse.

Et slikt samfunn som Aristoteles beskriver ovenfor, refererer Taylor til som *myk* despotisme¹⁸. Det er ikke snakk om terrorens eller undertrykkingens despotisme som i tidligere tider. Den styrende makt vil være mild og paternalistisk. Demokratiske former med periodevis valg bevares. Man slipper å tenke på andre og dømmekraften vil være til dels unødvendig (Taylor 2003) Et samfunn hvor behovet for dømmekraft ikke er til stede, er et samfunn i en risikosone selv om det samme samfunnet kan fungere godt i tider hvor alt tilsynelatende er velfungerende.

Derfor er ungdoms identitetsutvikling, som jeg har vært inne på tidligere, og deres tilegnelse av moralske verktøy for å evne dømmekraftens kunst av betydning. Samhandling med andre mennesker avgjørende for å evne slik kunnen. I den vestlige verden definerer man mange måter å leve *det gode liv* på. Dagens ungdom står ovenfor mangfoldige muligheter. De må selv velge og de må selv ta moralsk ansvar. Derfor er det viktig at oppdragelsen og undervisningen i skolen og den moralske dannelsen foregår på en slik måte at man at man evner refleksjon, selvinnsikt og dømmekraft.

Moralsk dannelselse kan sees som et frigjøringsprosjekt slik Johan Wolfgang von Goethe skrev i romanen "Wilhelm Meisters læreår"¹⁹ (1796). Romanfortellingen handler om personen Wilhelm Meister, som er opptatt av den personlige frigjøringen. På sin vandring i teaterkunstens verden møter han mennesker, leser tekster og studerer kunstverk. På denne måten utvikler han seg fra å være en gutt med bakgrunn i middelklassen til å bli en kunnskapsrik mann. Wilhelm kritiseres for å bare være opptatt av sin egen frihet. Han fremstår som en narsissist som kun ser inn i sitt indre mens han er blind for alt utenom ham

¹⁷ Det greske navnet til den assyriske kongen Ashurbanipal (669.626 f.kr.), legendarisk på grunn av sine sanselige eksesser.

¹⁸ Taylor henter begrepet *myk* despotisme fra Tocqueville, *De La Démocratie*, s 385.

¹⁹ Hannah Arendt skriver at "Wilhelm Meisters læreår" var for Rachel Varnhagen den romanen hun var mest begeistret for blant alle hans romaner fordi hun anså boken som en tekst som kunne omhandlet henne selv (Arendt 2000:171).

selv. Derfor vinner han heller ikke den friheten han søker. Det gjør han først når han får ansvar for sitt barn, som han lenge ikke visste at han hadde. Han oppnår sin forståelse av det gode liv først når han får lov til å være betydningsfull for en annen.

Mange vil hevde at vi alle må søke etter vår egen definisjon av det gode liv i det postmoderne. Gjennom en opplevelse av å være betydningsfulle for andre og tilstrebe gode moralske handlinger er det muligheter for å oppnå en væren i verden for andre mennesker, som igjen gir en tilfredshet i forhold til å romme en plass i det plurale mangfold med søken etter det gode for en felles verden.

Det er nettopp i denne søken etter det gode liv hvor man tilstreber gode moralske handlinger at uenigheter og konflikter kan oppstå. Som jeg har diskutert tidligere i teksten, Er det langt i fra alle som er enige i hvordan man definerer det gode liv. Videre er det ikke alle som er enige om hva som kan anses som gode moralske handlinger og sømmelig livsførsel.

Skolens moralske atmosfære en enorm ressurs når det gjelder elevenes sosiale og moralske utvikling. Dessverre er det altfor ofte en ressurs som skusles bort, idet velmenende lærere og skoleledere ganske enkelt ikke er klar over hva atmosfæren kan ha å bety i positiv eller negativ retning.

Skolens undervisningsrom er i dag ikke bare en arena, men arenaen hvor vi som voksne demoktatiske deltakere kan bidra til at de unge får den kunnskap og trening de har behov for, slik at vi på den måten forbereder dem på ”the task of renewing a common world” (Arendt 2006:193)

Etter hvert som søkelyset rettes sterkere mot de ekstreme utslagene av den individualistiske amerikanske kulturen, vil skolen bli stadig viktigere som legemliggjøring av flyktige verdier som rettferdighet og fellesskap.

Vi er alle unike individer med potensiale til å utrede betydelig handlinger. Sammen med en av elevne lar jeg dette stå som avsluttende ord:

Jeg liker livet, og det er det flere som gjør, men noen ikke, disse trenger hjelp, og det er det bare vi som er glade og rike her som kan hjelpe.. Vi må gi støtte og trygghet til andre som

faktisk ikke har det så godt som oss. VI ER ALLE LIKE MYE VERDT OG SPESIELLE... De andre må bare få sjansen. Og dette kan vi ordne i mye større grad en det vi gjør nå.

Kildeliste

- Alvesson, Mats og Sköldberg, Kaj (1994): *"Tolkning och reflektion"*, Studentlitteratur, Lund.
- Arendt, Hannah (1978): *"The Life of the Mind"*, Harcourt, Inc, Orlando, Florida.
- Arendt, Hannah (1996): *"Vita Activa"*, Pax forlag, Oslo.
- Arendt, Hannah (2000): *"Eichmann i Jerusalem"*, Bokklubben dagens bøker, Oslo
- Arendt, Hannah (2003): *"Responsibility and Judgement"*, Schocken Books, New York
- Arendt, Hannah, (2006): *"Between Past and Future"*, Penguin Classics, New York, New York
- Aristoteles (2006): *"Etikk"*, Gyldendal Akademisk, Oslo
- Baehr, Peter (2000): *"The portable Hannah Arendt"*, Penguin Books, New York, USA
- Bakkevik, Trond og Tjørholm, Ola (1981): *"Gud vil rettferdighet : om den Norske kirkes sosialetiske profil"*, Luther forlag, Oslo.
- Bauman, Zygmunt (1993): *"Postmoderen Ethics"*, Blackwell publishing, Malden, MA, USA.
- Bauman, Zygmunt (2005): *"Moderniteten og Holocaust"*, Vidarforlaget, Oslo
- Benhabib, Seyla (1992): *"Situating the self. Gender, Community and Postmodernism in Contemporary Ethics"*, Polity Press, Cambridge.
- Blackburn, Simon (2003): *"Ethics : a very short introduction"*, Oxford University Press, Oxford.
- Bø, Inge og Helle, Lars (2002): *"Pedagogisk ordbok"* Universitetsforlaget, Oslo.
- Cesarani, David (2004): *"Becoming Eichmann, Rethinking the Life, Crimes, and Trial of a 'desk Murderer'"*, Da Capo Press, Cambridge, MA, USA.
- Dale, Erling Lars (red.) (2004): *"Om utdanning, Klassiske tekster"*, Dewey: Utdannelse som konservativ og progressiv, Democracy and Education, 1916, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo
- Douglas, Mary (1997): *"Rent og urent"*, Pax Forlag A/S, Oslo.
- Glaser B G og A.L. Strauss (1967): *"The Discovery of Grounded Theory"*, Aldine, Chicago, Ill.
- Goethe, Johan Wolfgang Von (1994): *"Wilhelm Meisters læreår"*, Aschehoug, Oslo
- Hegna, K, Kristiansen H,W og Moseng, B,U (1999): *"Levekår og livskvalitet blant lesbiske kvinner og homophile menn"*, NOVA Rapport 1/1999, Oslo

-
- Hellesund, Tone (2008): "Identitet på liv og død. Marginalitet, homoseksualitet og selvmord", Scandinavian Academic Press/Spartacus, Oslo
- Henriksen, Jan Olav og Vetlesen, Arne Johan (2006): "*Nærhet og distanse*", Gyldendal akademisk, Oslo, 2006
- Kohlberg, Lawrence (1984) : "*The Psycology of Moral Development*", Harper & Row, San Francisco.
- Kohlberg, Lawrence (1984): *The Psycology of Moral Development*, Harper & Row, San Francisco.
- KUF (1996): "Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen", Nasjonalt læremiddelsenter, Oslo
- Kverndokk, Kyrre (2007): "*Pilegrim, turist og elev*", Linköpings Universitet, Linköping, Sverige.
- Levy, Daniel & Sznajder, Natan (2006): "The Holocaust and Memory in the Global Age", Philadelphia, Temple University press, Chicago.
- Nussbaum, Martha (2005): " *Upheavals of Thought*", Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Nussbaum, Matha C (1990): "*Love's Knowledge, Essays on Philosophy and Literature*", Oxford University press, New York, NY.
- Nyeng, Frode (2000): "*Det autentiske mennesket, -med Charles Taylors blikk på menneskevitenkap og moral*", Fagbokforlaget, Bergen.
- Svare, Helge (2004): "*Vennskap*", Pax Forlag, A/S, Oslo
- Svendsen, Lars, Fr. H (2004): "*Ondskapens Filosofi*", Universitetsforlaget, Oslo
- Taylor, Charles (1989): "*Sources of the Self*", Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Taylor, Charles (2003): "*Autensitetens etikk*", Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- Thagaard, Tove (2004): "*Systematikk og innlevelse, En innføring i kvalitativ metode*", Fagbokforlaget, Bergen.
- Tranøy, Knut Erik (1998): "*Det åpne sinn : moral og etikk mot et nytt årtusen*", Universitetsforlaget, Oslo
- Vetlesen, Arne Johan (2003): "*Menneskeverd og Ondskap, Essays og artikler 1991-2002*", Gyldendal norsk forlag, Oslo.
- Vetlesen, Arne Johan og Nortvedt, Per (2000): "*Følelser og moral*", Ad Notam, Gyldendal, Oslo
- Villa, Dana (red.) (2000): "*The Cambridge Companion to Hannah Arendt*", D'entrèves: Arendt's theory of judgement,Cambridge University Press, New York.
- Wiesel, Elie (2006): "*Night*", Hill and Wang, New York, New York.
- Young-Bruel, Elisabeth (2004): "*Hannah Arendt, For Love of the World*", Yale University Press, New Haven & London.

Aadland, Einar (1991): "*Etikk for helse- og sosialarbeidarar*", Det Norske Samlaget, Oslo.